



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

EXCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA - UNSCH

**Tesis para optar por el Grado de Doctora en Antropología
que presenta**

GUMERCINDA REYNAGA FARFÁN

Asesor

Dr. Jean-Marie Ansion

Jurados

Dr. Gonzalo Portocarrero Maisch

Dr. Jean-Marie Ansion Mallet

Dr. Antonio Alejandro Diez Hurtado

Dra. Patricia Paola Ames Ramello

Dra. María Eugenia Ulfe

LIMA-PERÚ

2013

A todos los estudiantes de la UNSCH,
particularmente a los de origen quechua y amazónico,
razón de ser de la universidad



AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a los estudiantes de la UNSCH en general, especialmente a los estudiantes miembros de Hatun Ñan y a los egresados, por haber compartido conmigo sus conocimientos y experiencias de exclusión sufridos directa o indirectamente en su vida estudiantil; así como sus aspiraciones y deseos de cambio por una universidad más inclusiva, democrática y de calidad.

A los docentes, trabajadores docentes y autoridades universitarias que también compartieron sus conocimientos y percepciones sobre la problemática investigada.

Al Proyecto Hatun Ñan, que, mediante el equipo coordinador, los tutores y personal de apoyo, me brindó la oportunidad de acercarme a los estudiantes que presentan mayores dificultades en su proceso de acceso, permanencia y conclusión satisfactoria de sus estudios universitarios; por haberme motivado a desarrollar la investigación; y por su aporte, facilitándome los contactos y espacios físicos para desarrollar las entrevistas.

A mi asesor, el Dr. Juan Ansión, por su orientación valiosa, paciencia, interés y constante motivación para el desarrollo de esta investigación.

A Ana María Villacorta, por sus valiosos comentarios y sugerencias en el desarrollo del trabajo.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO I: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. Objeto, objetivos y preguntas de investigación.....	2
1.1.1. Objeto de estudio	2
1.1.2. Objetivos	2
1.1.3. Preguntas de investigación.....	3
1.2. Variables e indicadores	3
1.3. Determinación de la muestra.....	5
1.4. Unidad de análisis y fuentes de información	7
1.5. Metodología	8
1.5.1. Técnicas.....	8
1.5.2. Aplicación de los instrumentos.....	9
CAPÍTULO II: EXCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL	13
2.1. Aspectos conceptuales: exclusión y conceptos afines.....	13
2.2. Racismo y discriminación étnica	27
2.3. Exclusión social y cultural.....	32
CAPÍTULO III: UNIVERSIDAD, DIVERSIDAD Y EXCLUSIÓN	48
3.1. Breve referencia del contexto nacional y regional	48
3.2. La universidad pública en el país	54
3.3. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.....	67
3.3.1. Breve referencia histórica	67

3.3.2.	Situación actual de la universidad	74
3.3.3.	Comunidad universitaria.....	78
a)	Estudiantes.....	78
b)	Docentes.....	86
c)	Trabajadores no docentes	88
3.3.4.	Perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes.....	89
a)	Lugar de procedencia	90
b)	Colegios de procedencia.....	92
c)	Número de intentos de postulación hasta lograr el ingreso	94
d)	Idioma o lengua de los estudiantes	95
e)	Nivel educativo de los padres.....	96
f)	Dependencia económica.....	96
g)	Ocupación de los padres.....	97
CAPÍTULO IV: EXCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL EN LA UNSCH		99
4.1.	Proceso de inserción de los estudiantes a la UNSCH y percepciones de la institución	107
4.1.1.	Imaginarios positivos sobre la UNSCH.....	111.
4.1.2.	Impresiones negativas sobre la UNSCH	113.
4.2.	Formas y mecanismos de exclusión social y cultural	114
4.3.	Actores de la exclusión social y cultural	118.
4.3.1.	Grupos excluyentes	119
a)	Docentes.....	120
b)	Empleados.....	131
c)	Otros estudiantes	135
4.3.2.	Grupos excluidos.....	138
a)	Estudiantes de origen rural andino y amazónico.....	138
b)	Estudiantes mujeres.....	139
c)	Otros.....	147

4.3.3. Características de los estudiantes vulnerables de exclusión.....	149
4.4. Motivaciones de la exclusión.....	154.
4.5. Contexto de desarrollo de la exclusión.....	157
4.6. Percepción de los estudiantes sobre la exclusión social y cultural.....	164
4.7. Efectos de la exclusión social en los estudiantes.....	167
a) Efectos en la autoestima	168
b) Efectos en el rendimiento académico	170
c) Efectos en el desempeño futuro	172
CAPÍTULO V: FORMAS DE RESPUESTA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL.....	174
5. 1. Respuestas de los estudiantes	174
5.1.1. Respuestas individuales.....	180
5.1.2. Estrategias o respuestas colectivas: organización, redes sociales de apoyo	186
5.2. Respuesta desde la institución. Avances en políticas inclusivas	192
5.2.1. Cupos de acceso por examen de exonerados para afectados por violencia y pueblos indígenas	193
5.2.2. Proyecto Hatun Ñan: <i>Acción afirmativa en la UNSCH</i>	196
5.3. ¿Qué hacer frente a la exclusión? Propuestas de los estudiantes	203
5.3.1. Aspiraciones de los estudiantes.....	203
a) Sobre relaciones humanas	203
b) Sobre la universidad	205

5.3.2. Propuestas de los estudiantes frente a la exclusión social y cultural en la universidad.....	207
CONCLUSIONES	218
BIBLIOGRAFÍA	231
ANEXO.....	244





INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental del ser humano y constituye un canal importante de progreso y movilidad social; por ello siempre fue una aspiración y objeto de demanda histórica por parte de los grupos sociales más excluidos y pobres del país, quienes desarrollan esfuerzos permanentes para lograr el funcionamiento de la escuela en sus comunidades, logrando posteriormente que el Estado asuma dicha responsabilidad.

En el contexto actual de globalización, donde el conocimiento científico y tecnológico cobra importancia como un factor de cambio, la educación se constituye en uno de los indicadores más importantes del desarrollo humano, entendida como la expansión de capacidades y ampliación de oportunidades, derechos y libertades (PNUD). En este marco, el *mito de la escuela* no solo tiene vigencia, sino que se amplía como *mito de la educación superior* (Tubino: 2007), cuando la educación básica se hace insuficiente para generar oportunidades. El *mito* refleja las aspiraciones y demandas, cada vez más crecientes, de jóvenes egresados de la educación Secundaria, particularmente de origen rural, por acceder a la universidad como el único medio para salir de la pobreza e integrarse a la sociedad en mejores condiciones.

La educación puede ser un recurso importante para combatir la discriminación, la exclusión y cimentar las bases de la inclusión; brindando una formación integral al ser humano y dándole los recursos necesarios para vivir como miembro pleno de la sociedad (Peñaflor y Jara: 2009). Logra ese cometido cuando tiene pertinencia cultural; cuando valora la diversidad como fuente y recurso del desarrollo; y cuando genera espacios abiertos para el diálogo, la convivencia y la construcción de la equidad.

Sin embargo, la universidad peruana, a pesar de la ampliación de la cobertura y la diversificación de la composición de la población estudiantil desde fines del siglo pasado, aún funciona a espaldas de la diversidad; puesto que no la reconoce, valora, ni integra en la formación académica profesional. Por el contrario, reproduce las diferencias y brechas de desigualdad económica, social, política y cultural propias de una sociedad heterogénea y socio-diversa (multicultural, multiétnica y plurilingüe). Al haber importado un modelo pedagógico poco atento a la diversidad e ignorar las formas de conocimiento provenientes de las culturas originarias, la universidad peruana tiende a reproducir, con los estudiantes de origen rural, quechua y amazónico, los mecanismos de discriminación y exclusión social y cultural presentes en la sociedad en general.

La Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), institución educativa superior de gran importancia para una de las regiones más pobres del país, no es ajena a esta realidad; también reproduce la discriminación, y exclusión social y cultural, propias de la región y del país. Teniendo una composición diversa en su

población estudiantil, desarrolla respuestas educativas como para una población homogénea; generando problemas y dificultades de carácter social, cultural y académico en el desempeño de los estudiantes; dificultades que desembocan en relaciones excluyentes de unos a otros.

Las relaciones excluyentes se expresan en omisiones, trato despectivo y menosprecio hacia el estudiante rural, quien es más vulnerable por su condición de "diferente" versus la imagen tradicional y estereotipada que se tiene del estudiante universitario: blanco, urbano, casellano hablante y generalmente varón. Esta actitud se da como testimonio de herencia de la discriminación étnica propia del gamonalismo; que estuvo fuertemente arraigada en la región, cuyos rezagos aun se mantienen en el comportamiento y actitudes de muchos ayacuchanos, a pesar de la supresión del sistema latifundista con la Reforma Agraria. El conflicto armado interno, iniciado en los años ochenta, fue un proceso doloroso que limitó el desarrollo de una mentalidad ciudadana respetuosa de los derechos humanos, contribuyendo a la persistencia de la exclusión social y cultural.

Sin embargo, la UNSCH, como universidad implantada en una región pobre, pero con mucho potencial, presenta también otra cara, reivindicada desde su reapertura en 1959, la de contribuir de manera significativa al desarrollo y la modernización de la región. El gran potencial de esta universidad va de la mano, lamentablemente, con grandes dificultades para superar la herencia social y cultural vinculada a la discriminación.

La investigación *Exclusión social y cultural en la educación superior: caso Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga - UNSCH* tiene su motivación en las dificultades que atraviesa la UNSCH como institución educativa superior; que, por el carácter homogeneizante de las políticas educativas, la indiferencia y el poco compromiso con la diversidad, no ha contribuido a superar la fuerte discriminación social, étnica y exclusión existente hacia los jóvenes de los sectores más pobres de la región; situación que fue aprovechada por *Sendero Luminoso* para iniciar con las acciones armadas en Ayacucho. El conflicto armado interno no solo ocasionó graves costos humanos, económicos, y debilitamiento de la institucionalidad y la ciudadanía, agravando aún más la situación de pobreza en la región; sino también afectó

seriamente a la propia universidad, generando una crisis institucional que aún no puede ser superada totalmente. Entonces, se hace necesario construir una universidad diferente, más democrática, comprometida con la diversidad y el desarrollo de la región; a través del diálogo intercultural, con el esfuerzo mancomunado no solo de la comunidad universitaria, sino de la sociedad ayacuchana y sus principales autoridades.

Asimismo, esta investigación surge de la observación de problemas de discriminación y exclusión que vienen sufriendo los estudiantes de la U NSCH. Situaciones que, en la mayoría de los casos, son enfrentadas de manera silenciosa por las víctimas; incluso en otras donde la víctima ha presentado una queja o denuncia, y esta ha sido ignorada o poco atendida por la institución.

En términos personales, esta problemática se hace más explícita cuando asumo responsabilidades en el proyecto *Hatun Ñan*¹ (HÑ), lo cual me posibilita dialogar y escuchar inquietudes y problemas de estudiantes tanto de mi Escuela y Facultad, así como del resto de escuelas y facultades de la universidad, donde son constantes situaciones similares de discriminación y exclusión que los estudiantes señalan sufrir desde el proceso de acceso a la universidad; incrementándose en el proceso de formación y el periodo de permanencia en la vida universitaria. Es así que surge la necesidad de indagar un poco más respecto a la exclusión social y cultural a través de esta investigación; a fin de contribuir con el conocimiento que se genera, para desarrollar estrategias tendientes a disminuir esta problemática, como condición fundamental para la democratización de la universidad en el futuro.

La exclusión social y cultural es un problema complejo, multidimensional, multifactorial y dinámico; resulta de la interacción de factores estructurales de carácter económico, social, político y cultural, los que se sustentan en la desigualdad de poder, recursos y estatus existentes entre los grupos humanos de nuestra sociedad. La exclusión está incorporada en el sistema social, tanto a nivel institucional como en el comportamiento personal; lo cual pone límites al desarrollo de los estudiantes, así como al desarrollo institucional. La universidad, al reproducir la formación del conocimiento y cultura occidental como únicos válidos, sin reconocer y valorar los elementos importantes

¹Palabra Quechua que significa "gran camino" o "camino grande"

como la diversidad de la lengua, los conocimientos locales, etcétera, no solo reproduce la exclusión, sino condiciona una formación deficiente.

La educación superior en el Perú ha tenido cambios significativos en los últimos años, algunos de ellos son el éxito relativo en la expansión de la cobertura y la satisfacción de la demanda, como refiere Kristian Thorn (2006) en el informe del Banco Mundial sobre educación superior. Sin embargo, existe un potencial no explotado para mejorar la calidad, eficiencia, relevancia y equidad del sistema. Así mismo, refiere que, si bien las universidades públicas se han expandido y diversificado, sus contrapartes privadas se han incrementado en mayor porcentaje. Este hecho acentúa las brechas de la inequidad y la exclusión de los sectores más pobres, quienes solo cuentan con la posibilidad de acceder a la universidad pública, la cual cuenta con una mayor cantidad de postulantes versus las vacantes que tiene disponibles; en promedio, de seis postulantes solo ingresa uno, a lo que se suma un conjunto de dificultades y barreras.

Los modelos de prueba de admisión para las universidades, instaurados a partir de la década del setenta, en atención al acelerado aumento de la demanda de estudiantes universitarios, son diseñados a fin de favorecer una formación receptiva y memorística, lo cual es incongruente al perfil del estudiante con capacidad de situarse a entornos en acelerado cambio, como refiere el Informe 2006 del Ministerio de Educación. Las pruebas son instrumentos que funcionan como filtro para evaluar la calidad de estudiantes que ingresan a la universidad y garantizar la calidad en la formación universitaria. Estas son mejor aplicadas por las universidades públicas que las privadas, puesto que muchas las aplican únicamente como una formalidad, claro que existen excepciones dentro de este grupo, sobre todo dentro las universidades privadas de mayor prestigio y antigüedad.

En tanto las universidades públicas son las únicas alternativas para el acceso de los sectores sociales más pobres y medios de nuestra sociedad, por los altos costos de la educación privada, estas tienen mayor cantidad de postulantes; por ello sus exámenes de admisión constituyen uno de los instrumentos de exclusión del grueso de estudiantes de procedencia rural. Muchos de estos jóvenes llegan a estos exámenes en condiciones de desventaja frente a los estudiantes urbanos y no alcanzan los puntajes mínimos exigidos, a pesar que, en muchos casos, complementan su

preparación en academias pre universitarias. Las razones de estas dificultades radican fundamentalmente en la baja calidad de formación recibida en la educación secundaria, debido a las propias características segmentadas de las políticas educativas y las brechas de desigualdad persistentes entre la educación rural y urbana; a lo que se suman el poco entrenamiento de estos jóvenes en este tipo de pruebas, y las barreras culturales y lingüísticas.

La expansión de la cobertura y el aumento del número de estudiantes en las universidades públicas no han sido acompañados por un incremento equivalente en los subsidios públicos. Según el propio Banco Mundial, entre 1995 y 2003, los subsidios públicos por estudiante cayeron en casi 6 %; lo que ha generado el deterioro gradual de la infraestructura universitaria y la escasez de materiales y equipos de enseñanza. Frente a la reducción del presupuesto estatal, las universidades públicas se han visto obligadas a generar recursos propios a través de la promoción de servicios a la comunidad como capacitaciones, maestrías, diplomados, cursos de actualización profesional; pero, también, a incrementar los costos por trámites administrativos y servicios universitarios; que, en la práctica, van restringiendo paulatinamente la gratuidad de la enseñanza. El aporte del Tesoro Público descendió del 85 % en 1995 al 70 % en el año 2000 y a 67 % en el año 2004; mientras que los recursos propios o recursos directamente recaudados (RDR) se incrementaron del 15 % al 30 % y 33 %, respectivamente, en esos años. Para el año 2009, las fuentes de financiamiento de las universidades públicas provenían en 51 % del Tesoro Público, 28 % de RDR de las propias universidades, 14 % de donaciones y transferencias, y 7 % del canon y regalías (CAD: 2009).

Si bien en los últimos años hubo un relativo incremento del presupuesto en términos absolutos para las universidades públicas, de 582 millones de nuevos soles en 1995 a 1402 millones de nuevos soles en 2004 (MINEDU: 2006) y de 1551 millones de nuevos soles en 2005 a 2694 millones en 2009 (CAD: 2009). Este crecimiento no se ha dado en concordancia con el significativo aumento de la población universitaria en los últimos años, ni con el incremento de universidades recientemente creadas; por ello, no cubre las reales necesidades que tienen las universidades, particularmente las regionales, situación que se agrava con las dificultades de gestión de las autoridades para realizar los gastos de manera eficiente; tan to así que, en algunos casos, e l

presupuesto se revierte al Estado como gasto no ejecutado. Además, este presupuesto, en términos de proporción del PBI, ha tenido una tendencia a estancarse aproximadamente en un 2.8 % (MINEDU: 2006).

En el caso del presupuesto de la UNSCH, de 46.6 millones de nuevos soles en el año 2005, hubo un incremento a 74.8 millones de nuevos soles en el año 2010. Pero, en estos años, se ha ido revirtiendo al Estado parte de dicho presupuesto como gasto no ejecutado; montó que se incrementó significativamente en el año 2010, debido a que la universidad, en los años 2010 y 2011, estuvo dirigida por autoridades transitorias y que fueron cambiando en períodos cortos; lo cual limitó la ejecución de una gestión eficiente de los gastos, sumado a las exigencias burocráticas poco flexibles de la administración pública para la ejecución de gastos.

De esta manera, la exclusión durante el proceso de formación universitaria se traduce en desatención a requerimientos básicos (laboratorios, biblioteca, equipos y materiales de enseñanza) para una adecuada formación académica, situación que se complementa con relaciones humanas verticales, jerarquizadas y muchas veces cargadas de poder y violencia simbólica.

Los actores de la exclusión social y cultural en la UNSCH son todos los miembros de la comunidad universitaria. Pero los grupos más vulnerables a la exclusión lo constituyen los estudiantes foráneos de procedencia rural; quienes provienen de familias de condición económica pobre, de padres con niveles educativos bajos con relación a los estudiantes urbanos, que provienen de familias con mejor capital cultural. Los jóvenes rurales, en la mayoría de los casos, son la primera generación de la familia que logra ingresar en la universidad.

Los estudiantes vulnerables de exclusión social no son actores pasivos, desarrollan diferentes estrategias y mecanismos de respuesta para disminuir los efectos de la exclusión social y cultural para lograr sus metas de concluir los estudios universitarios y obtener la profesionalización; ello gracias a su capacidad de agencia y sus experiencias de resiliencia desarrolladas desde muy pequeños en el constante enfrentar a las adversidades generadas por la pobreza y violencia política. Estas estrategias van desde los esfuerzos individuales para mejorar su desempeño y ganar

reconocimiento, hasta los esfuerzos colectivos donde las redes sociales juegan un papel importante como soporte y apoyo en aspectos fundamentales como el afectivo, instrumental, informativo y valorativo de afirmación cultural.

Como objetivo general, esta investigación ha planteado analizar las formas de exclusión social y cultural en la educación superior, particularmente el caso de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) y sus implicancias en el desarrollo integral de los estudiantes. La pregunta general que nos planteamos es: ¿En qué medida la UNSCH, como institución educativa superior, reproduce la exclusión social y cultural, en sus diferentes formas, en los estudiantes universitarios?

Del objetivo general, se desprenden los siguientes específicos:

- Determinar las diferentes formas y expresiones de exclusión social y cultural en la UNSCH.
- Analizar las implicancias de la exclusión social y cultural en el desarrollo integral de los estudiantes.
- Analizar los diferentes mecanismos de respuesta que desarrollan los estudiantes frente a la problemática de la exclusión social.
- Analizar las políticas institucionales tendientes a enfrentar la exclusión social existente.

En tanto se busca conocer la percepción de los estudiantes sobre la problemática investigada, se ha tomado como fuentes fundamentales de información a los egresados y estudiantes de la mayor parte de las escuelas, quienes son los que viven o han vivido esta problemática; sin embargo, fue necesario recoger la opinión de docentes, trabajadores y una ex autoridad universitaria para complementar la información y evitar la unilateralidad. En la selección, se tuvo en cuenta, además del género, el tiempo de servicios, en el caso de docentes; la procedencia de escuelas de formación profesional catalogadas con mayor tendencia masculina, femenina o mixta, en el caso de los estudiantes; y, en el caso de los trabajadores, el haber rotado por diferentes dependencias administrativas y de servicio, así como por diferentes facultades y escuelas.

La investigación intenta presentar la voz de los estudiantes, quienes han tenido pocas oportunidades de hablar sobre sus problemas; expresan su percepción sobre la institución, la comunidad universitaria y, sobre todo, sus docentes, con quienes establecen mayor interacción en el proceso educativo. Los estudiantes también expresan sus aspiraciones y propuestas para mejorar las relaciones humanas, así como la posibilidad de mejorar el funcionamiento institucional y la calidad académica. En ese sentido, el trabajo pretende ser una reflexión crítica sobre el rol y el quehacer cotidiano como docentes y miembros de la universidad. Se hace necesario valorar la diversidad y reconocer las diferentes situaciones de los estudiantes; de esta manera, contribuir a construir propuestas institucionales que solucionen las inequidades y construyan las bases para la democratización de la universidad.

Dentro de los factores que facilitaron el desarrollo de la investigación, están básicamente las relaciones establecidas con los estudiantes de Hatun Ñan y la red de conexión entre ellos y otros estudiantes; así como el apoyo de los directivos, docentes tutores y personal administrativo del proyecto. Los 28 años de servicio que vengo desarrollando en la UNSCH y las relaciones interpersonales establecidas con los miembros de la comunidad universitaria también facilitaron el acceso a la información relativa a los estudiantes y al personal no vinculado a Hatun Ñan. Además, mi experiencia docente ha contribuido sustancialmente con el desarrollo de la investigación; ser parte y actor del escenario estudiado, y de la vida cotidiana de la universidad, posibilitó hacer una observación etnográfica que contribuyó a una reflexión crítica desde la antropología, triangulándola con la información recogida en las entrevistas y la revisión documental, lo que hubiera sido más difícil para otro ajeno a la realidad.

Se presentaron algunos factores limitantes durante el desarrollo del trabajo de campo, entre ellos están las tomas de los locales universitarios por parte de los estudiantes, con el consiguiente cierre de aulas y oficinas administrativas de la UNSCH; y la programación de recuperación de clases por parte de los docentes, hecho que limitó la asistencia de algunos estudiantes a los grupos focales previamente programados, debido al cruce de horarios.

La presentación del trabajo de investigación está organizada en cinco capítulos, en el primero se presenta la metodología desarrollada en la investigación, detallando el objeto, objetivos, preguntas de investigación, variables, elección de la muestra, así como las técnicas de investigación utilizadas.

En el segundo capítulo se presenta, a manera de marco teórico, el tema de la exclusión social en su relación con otras categorías referidas a la problemática de investigación, principalmente con el racismo y la discriminación étnica, a fin de entender mejor la exclusión social y cultural en la educación superior.

El tercer capítulo aborda el tema de universidad, diversidad y exclusión; se hace un breve análisis del contexto nacional y regional, la problemática de la universidad pública en el país, una referencia histórica de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; finalmente, se muestra el perfil socioeconómico de los estudiantes.

El cuarto capítulo aborda la problemática central de la investigación, la exclusión social y cultural en la UNSCH desde el proceso de inserción de los estudiantes y los imaginarios sobre la universidad hasta las formas y mecanismos de exclusión sociocultural, actores de la exclusión, las características de los grupos vulnerables, motivaciones y contexto en el que se desarrolla la exclusión, la percepción de los estudiantes sobre la problemática y los efectos en el desempeño académico de los estudiantes.

El quinto capítulo aborda las formas de respuesta desarrolladas frente a la exclusión sociocultural desde la institución y desde los estudiantes, y las propuestas de los estudiantes para disminuir el problema.

Finalmente, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones que recojen el aporte de los estudiantes; así mismo, se toma como referencia otras experiencias que buscan la *interculturalización* de la educación superior como proyecto universitario, las lecciones aprendidas respecto de las acciones afirmativas que se vienen desarrollando en la UNSCH; todo ello en búsqueda de un mejor abordaje de la problemática de la exclusión social y cultural, como contribución a la construcción de la equidad en la educación superior.

CAPÍTULO I

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La universidad peruana, institución pública de educación superior, actúa a espaldas de la diversidad cultural, característica del país y se constituye en un espacio donde se reproducen tanto las desigualdades e inequidades como los mecanismos de discriminación y exclusión social y cultural vigente en el sistema. La universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSH), universidad que integra a estudiantes de diversa condición social y cultural, no es ajena a esta realidad y también reproduce la problemática de la exclusión; siendo los grupos más vulnerables los estudiantes de procedencia rural, campesina y quechua, fundamentalmente.

Exclusión social y cultural en la educación superior: caso Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga-UNSH es una investigación que se enmarca dentro la metodología cualitativa, en la medida que busca explorar las percepciones de los estudiantes sobre la problemática de exclusión social y cultural que viven en la universidad; así mismo, busca conocer las implicancias que esta problemática tiene en el desempeño académico y social de los estudiantes; también, los mecanismos y diferentes estrategias que desarrollan para hacer frente a este problema; finalmente, plantear propuestas para disminuir sus efectos y trabajar hacia una mayor democratización de la universidad.

Se ha optado por este tipo de investigación por la naturaleza de la problemática, ya que permite explorar las características de las relaciones sociales establecidas por los estudiantes con los otros miembros de la comunidad universitaria, en cuyo marco se da la exclusión social y cultural.

Se han utilizado técnicas cualitativas como entrevistas a profundidad, grupos focales y, complementariamente, la técnica del sociodrama con la finalidad de entender mejor la

percepción de los estudiantes sobre la situación, a partir de su representación y la discusión correspondiente en grupo; así como para entender el cómo, el por qué y en qué circunstancias operan. Todo a partir de una muestra significativa de todos los actores de la exclusión social y cultural de la UNSCH.

1.1. Objeto, objetivos y preguntas de investigación

1.1.1. Objeto de estudio

El problema de investigación lo constituye la exclusión social y cultural, del cual son objeto los estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, ya sea por parte de los miembros de la comunidad universitaria, por sus pares estudiantes, por los docentes y trabajadores no docentes, en el marco del no reconocimiento de la diversidad social y cultural que reproduce la UNSCH. Esta situación tiene influencias tanto en el rendimiento académico como en el desenvolvimiento actual y futuro de los estudiantes.

1.1.2. Objetivos

Objetivo general

Analizar las formas de exclusión social y cultural presentes en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y sus implicancias en el desarrollo integral de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Determinar las diferentes formas y expresiones de exclusión social y cultural en la UNSCH.
- Analizar las implicancias de la exclusión social y cultural en el desarrollo integral de los estudiantes.
- Analizar los diferentes mecanismos de respuesta que desarrollan los estudiantes frente a la problemática de la exclusión social.
- Analizar las políticas institucionales tendentes a enfrentar la exclusión social existente.

1.1.3. Preguntas de investigación

Pregunta general

¿En qué medida la UNSCH, como institución educativa superior, reproduce la exclusión social y cultural, en sus diferentes formas, en los estudiantes universitarios?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los mecanismos de exclusión social y cultural más frecuentes hacia los estudiantes universitarios que se reproducen en la UNSCH?
- ¿Cuáles son las características de los estudiantes con mayor vulnerabilidad a la exclusión social y cultural en la UNSCH?
- ¿Cómo afecta la exclusión social y cultural en el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente de los más vulnerados?
- ¿Cómo perciben los estudiantes la exclusión social y cultural?
- ¿Cuáles son los mecanismos de respuesta que desarrollan frente a los problemas de exclusión?
- ¿Cuáles son los avances de la universidad en cuanto a políticas inclusivas y cómo repercuten en el comportamiento de los estudiantes?

1.2. Variables e indicadores

A partir de las preguntas de investigación, se han desagregado siete variables: universidad, diversidad y exclusión; mecanismos de exclusión social y cultural que se reproducen en la UNSCH; características de los estudiantes con mayor vulnerabilidad a la exclusión; percepción de los estudiantes sobre la exclusión sociocultural; efectos de la exclusión en desarrollo integral; mecanismos de respuesta frente a la exclusión social y cultural; avances de la UNSCH en la políticas inclusivas. De estas, dieciséis indicadores (ver matriz de resumen metodológico).

Matriz de resumen metodológico

Preguntas/hipótesis	Variables	Indicadores	Técnicas
Pregunta General ¿En qué medida la UNSCH, como institución educativa superior, reproduce la exclusión social y cultural, en sus diferentes formas, en los estudiantes universitarios?	1. Universidad, diversidad y exclusión	1.1. Política educativa superior 1.2. Composición socioeconómica y cultural de los estudiantes	Revisión documental; entrevistas a estudiantes, egresados, docentes, empleados y autoridades; grupos focales y observación.
	2. Mecanismos de exclusión que se reproducen en la UNSCH	2.1. Mecanismos de exclusión sociocultural 2.2. Actores de la exclusión	Entrevistas, grupos focales, *sociodramas, discusión grupal y observación.
Específicas 1. ¿Cuáles son los mecanismos de exclusión social y cultural más frecuentes hacia los estudiantes universitarios, que se reproducen en la UNSCH? 2. ¿Cuáles son las características de los estudiantes con mayor vulnerabilidad a la exclusión social y cultural en la UNSCH? 3. ¿Cómo afecta la exclusión social y cultural en el desarrollo integral de los	3. Características de estudiantes con mayor vulnerabilidad a la exclusión	3.1. Origen rural andino y amazónico 3.2. Condición socioeconómica 3.3. Género 3.4. Otros	Entrevistas, grupos focales a estudiantes y observación
	4. Percepción de los estudiantes sobre la exclusión sociocultural	4.1. Formas de percepción sobre exclusión sociocultural	Revisión documental, entrevistas, grupos focales, observación
	5. Efectos de la exclusión social y cultural en desarrollo integral	5.1. Desempeño académico 5.2. Desempeño personal y ciudadano 5.3. Autoestima y liderazgo	Entrevistas, grupos focales, observación
	6. Mecanismos de respuesta frente a la	6.1. Respuestas individuales 6.2. Respuestas colectivas	Entrevistas, grupos focales, sociodrama y observación.

estudiantes, particularmente de los más vulnerados?	exclusión		
4. ¿Cómo perciben los estudiantes la exclusión social y cultural?			
5. ¿Cuáles son los mecanismos de respuesta que desarrollan los estudiantes frente a los problemas de exclusión?	7. Avances de la UNSC en la políticas inclusivas	7.1. Incorporación de políticas inclusivas y acciones afirmativas 7.2. Propuesta de los estudiantes	Revisión documental, entrevistas, grupos focales y observación
6. ¿Cuáles son los avances de la universidad en cuanto a políticas inclusivas y cómo repercuten en el comportamiento de los estudiantes?			

1.3. Determinación de la muestra

El universo lo constituyen todos los estudiantes de la universidad; que, en promedio, son 9500, con algunas variaciones por año. En cuanto a la muestra, por tratarse de una investigación cualitativa, tanto para las entrevistas como para los grupos focales, se usó la muestra no probabilística y a criterio del investigador. Con el fin de lograr significancia y representatividad, se trabajó con estudiantes de casi la totalidad de escuelas; así como con egresados, docentes, trabajadores y autoridades universitarias. En el caso de las dos o tres escuelas cuyos estudiantes no llegaron a participar en la aplicación de instrumentos, se empleó la información que previamente se tenía sobre ellos, la cual fue usada en la triangulación y análisis posterior.

Para las entrevistas a profundidad, se trabajó con veintitrés estudiantes; de los cuales dieciséis eran miembros de Hatun Ñan y siete que no participaban de dicho proyecto. Adicionalmente, se trabajó con dieciocho estudiantes, a quienes se distribuyó en cuatro grupos focales; y nueve estudiantes que participaron del sociodrama y discusión grupal. Las características o perfil de los estudiantes entrevistados contribuye a la significancia de la muestra, no solo por la composición heterogénea en relación con la procedencia de las diferentes escuelas de formación profesional y de género; sino por las características socioeconómicas y culturales de ellos, que reflejan las características de los estudiantes de la UNSCH.

En un primer caso, muchos son procedentes de zonas rurales y colegios públicos, de las provincias, distritos y comunidades del interior de la región y de regiones vecinas, de la zona andina como la selva, de condiciones económicas precarias, que tienen como lengua materna al quechua, cuyos padres tienen bajo nivel educativo, especialmente la madre; con pocas excepciones, que son hijos de maestros rurales o profesionales técnicos en salud o agropecuaria.

En el caso de los estudiantes de origen urbano, algunos son nacidos en la ciudad, de padres urbanos y algunos profesionales. Otra parte, nacidos en la ciudad, de padres migrantes de la zona rural, mayormente por motivos del conflicto armado interno; de los cuales, muchos han retornado a sus comunidades de origen y otros se han quedado en la ciudad. De estos estudiantes, algunos hablan quechua, otros ya no; pero, de alguna manera, preservan muchos elementos de la cultura de origen de los padres. Por otro lado, en este segundo grupo, se entrevistó a estudiantes procedentes de colegios públicos, también a muy pocos provenientes de colegios privados.

En el caso de los docentes, estos también fueron clasificados por ser miembros de Hatun Ñan o no; que representen a carreras diferentes, según catalogación de género, dicten clases en otras escuelas y tengan contacto con la mayor diversidad de estudiantes. Así, uno procede de las ingeniería (Minas y Civil), área Físico-Matemática (carrera considerada de tendencia masculina), con segunda profesión de Contador y que dicta en muchas escuelas de la universidad; la segunda procede de Ciencias de la Salud (Enfermería), carrera considerada de tendencia femenina, que también dicta clases en más de una escuela; finalmente, una docente de Ciencias Sociales (Ciencias de la Comunicación), carrera que tiene una composición más equilibrada de estudiantes varones y mujeres, y dicta clases solo en su escuela.

Para el caso de los trabajadores administrativos, se cruzaron referencias con el fin de seleccionar a aquellos que tengan no menos de diez años de servicio y que hayan laborado en la mayor parte de dependencias, tanto académicas como administrativas. En el primer caso, que hayan trabajado en más de dos facultades y/o escuelas; para así garantizar la obtención de información diversificada y objetiva.

Durante el recojo de información, participaron un total de 58 personas; 31 en las entrevistas, de las cuales 23 fueron estudiantes, 2 egresados, 3 docentes, 2 empleados y 1 autoridad; y 27 estudiantes participantes en los grupos focales, el sociodrama y la discusión grupal.

1.4. Unidad de análisis y fuentes de información

La unidad de análisis es el objeto de estudio de la investigación: la exclusión social y cultural que sufren los estudiantes de la UNSCH en sus diferentes aspectos.

Las **fuentes de información** son las personas y documentos que nos proporcionan información sobre la problemática de investigación. Para esta investigación, se ha considerado como fuentes primarias, además de los estudiantes miembros y no miembros de Hatun Ñan, a los egresados; puesto que, en su momento, también fueron parte de esta problemática. Por otro lado, también los docentes, trabajadores administrativos y autoridades universitarias. Todos, en cierta medida, son actores de la exclusión; en unos casos como excluidos y en otros como excluyentes, o intercambiando roles de acuerdo a contextos específicos en las relaciones cotidianas que se establecen en los distintos espacios de interacción en la universidad y en circunstancias concretas.

Como fuentes secundarias se revisaron fuentes documentales: boletines estadísticos de la universidad, documentos de admisión, reglamentos y estatutos, resoluciones de Consejo Universitario, planes de estudios, sílabos, así como investigaciones relacionadas con la problemática de investigación; estos documentos permitieron complementar la información valiosa a la obtenida de las fuentes primarias.

1.5. Metodología

1.5.1. Técnicas

Como se señaló al iniciar el capítulo, para el recojo de información, se aplicaron las técnicas de entrevista a profundidad, grupos focales, revisión documental y, complementariamente, el sociodrama, con la respectiva discusión grupal.

Entrevistas. La entrevista a profundidad (EAP) es una técnica cualitativa especialmente utilizada para abordar temas complejos y delicados, como el de la exclusión social de manera directa a estudiantes. Durante las entrevistas, a través de una interacción horizontal y, a partir de la formulación de preguntas de carácter general, se hizo posible el ahondar en aspectos más concretos, en función al testimonio que cada informante proporcionaba.

Las entrevistas fueron aplicadas a estudiantes varones y mujeres, miembros y no miembros de Hatun Ñan; también, a dos dirigentes de Hatun Ñan y cuatro miembros de la Federación de Estudiantes (FUSCH), dos de la gestión anterior y dos de la actual gestión (ver cuadro N° 1).

Grupos focales. Se escogió los grupos focales (GF), técnica también cualitativa, porque permiten recoger información valiosa sobre conocimientos, experiencias, opiniones y percepciones de exclusión social y cultural de los estudiantes. La importancia de la técnica radica en que permite entender la problemática de la investigación, en tanto se recoge no solo la opinión individual, sino la percepción grupal a través del proceso dinámico de interacción de los miembros del grupo, donde se plantean ideas, se refuerzan o contraponen argumentos a partir de temas o preguntas formuladas por la investigadora. Además, permite captar el lenguaje no verbal que fluye en el proceso. Durante la etapa de recojo de información, se aplicaron cuatro grupos focales, uno de varones, dos mixtos y uno de mujeres; tres de los cuales fueron aplicados a miembros de Hatun Ñan y uno a estudiantes universitarios no miembros del proyecto. Cada grupo focal estuvo integrado por estudiantes de diferentes escuelas de formación profesional.

Revisión documental. Técnica de recojo de información secundaria, que permitió acopiar información que no fue posible recoger a través de las otras técnicas, como el perfil socioeconómico de los estudiantes de la UNSCH, información sobre los procesos

de admisión, mecanismos de ingreso a través de las distintas modalidades existentes y la cobertura de cupos de ingreso. También permitió recoger información sobre políticas inclusivas en la UNSCH, así como contenidos curriculares y referencias bibliográficas según género, a través de la revisión a una muestra de planes de estudio de algunas escuelas como Obstetricia, Derecho y Agronomía, Arqueología e Historia, y Trabajo Social; también sílabos de otras escuelas, entre ellas Antropología, Educación, Contabilidad, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Química, e Ingeniería en Industrias Alimentarias.

Sociodrama. Esta no es una técnica de investigación, sino una técnica de trabajo grupal o de dinámica de grupos, la cual permitió escenificar acciones y/o experiencias de exclusión social y cultural que se producen en los distintos espacios y contextos de interacción de los estudiantes con otros miembros de la comunidad universitaria. Con esta técnica, la información y las situaciones son presentadas de manera espontánea, tal y como las perciben o han vivido los estudiantes. Posteriormente, se generó una discusión con el grupo sobre aspectos importantes de los problemas representados, lo cual permitió complementar la información recogida.

1.5.2. Aplicación de los instrumentos

Contacto con los estudiantes. Para llevar a cabo las entrevistas, grupos focales y el sociodrama, se desarrollaron diferentes mecanismos para contactar y establecer citas con los informantes clave.

- Contacto directo. El haber sido miembro del proyecto Hatun Ñan y haber desarrollado algunas actividades con los estudiantes hizo posible establecer contactos directos y comprometer a ciertos estudiantes, tanto para participar de las entrevistas como para los grupos focales y el desarrollo del sociodrama; ello según la disponibilidad de su tiempo, en tanto los grupos focales requerían compatibilizar tiempos con otros estudiantes.
- Coordinación y referencia de tutores del Proyecto Hatun Ñan. Aprovechando las reuniones de tutoría programadas y el paseo que realizaron los estudiantes y tutores a la comunidad campesina de La Vega en Huanta, se contactó e hizo la invitación a las entrevistas y grupos focales.

- Estudiantes ya entrevistados. Que motivaron y referenciaron a otros estudiantes con cargos dirigenciales, tanto en Hatun Ñan como en la Federación Universitaria (FUSCH) para colaborar como informantes.
- Coordinación con algunos docentes y trabajadores para la selección del personal administrativo adecuado.

Desarrollo de las entrevistas. Las entrevistas se desarrollaron en su mayor parte de manera individual, como estaba previsto; se recogieron experiencias y apreciaciones directas de los estudiantes frente a la problemática de la exclusión. Sin embargo, debido a que algunos estudiantes venían acompañados con otros compañeros que también querían participar de la entrevista, en algunos casos –dos casos para ser precisos–, se hicieron de manera grupal; el resultado fue interesante, ya que posibilitó la interacción de los estudiantes, presentándose ciertas discrepancias o reafirmación respecto a las opiniones de ambos entrevistados.

Las entrevistas fueron desarrolladas en diferentes ambientes, según fechas y horarios, como los ambientes de Hatun Ñan, la universidad, aulas de clases que no estuvieran en uso, en oficinas y en mi domicilio; durante los días y horas fuera del horario de atención de la UNSCH, o cuando no hubo disponibilidad de espacios universitarios por la toma de local.

Desarrollo de los grupos focales. Para los cuatro grupos focales participaron tres estudiantes como mínimo y siete estudiantes como máximo. Se recogió información sobre conocimiento, experiencias y percepciones en torno a problemas de exclusión social y cultural que se presentan en la universidad, posibilitando mayor apertura y flujo de información gracias a la interacción dinámica de sus miembros.

Como factores que facilitaron el trabajo de campo se pueden señalar el apoyo de los miembros del proyecto Hatun Ñan, directivos, personal administrativo, tutores y los propios estudiantes, además de otros docentes y trabajadores de la universidad. Como factores que dificultaron el recojo de información, cabe mencionar las tomas de locales de la UNSCH durante el desarrollo de trabajo de campo que se realizó durante el mes de abril y primeros días de mayo de 2011; los horarios recargados de los estudiantes, los cuales debían asistir a clases de recuperación durante los fines de semana y feriados.

En general, el trabajo de campo y recojo de información se desarrolló satisfactoriamente; generando interés de los estudiantes sobre un tema que viven a diario, pero que no había sido visualizado como un problema. Es a partir de la entrevista que se genera un interés en ellos; quienes, además, plantean la necesidad de conversar más sobre el tema en la universidad y solicitan se les comparta los resultados de esta investigación.

El siguiente cuadro resume los diferentes instrumentos aplicados según el tipo de informante.

CUADRO N° 1. Resumen de instrumentos aplicados

Instrumento	Previsto	Aplicado					
		Hatun Ñan			No Hatun Ñan		TOTAL
		Varón	Mujer	Mixto	Varón	Mujer	
Entrevistas (EAP)	26			-			31
Estudiantes	20	11	5		5	2	23
Egresados	2	-	-		1	1	2
Docentes	2	1	1		-	1	3
Empleados	2	-	-	-	1	1	2
Autoridades					1		1
Grupos focales (GF)	4	-	1	2	1		4
Sociodrama /discusión grupal	1	-	-	1	-	-	1

Fuente: Elaboración propia. Instrumentos aplicados entre abril y mayo de 2011

Registro de fuente de información primaria

El registro de la fuente de las citas o testimonios de los informantes que se presentan a partir del capítulo IV se hizo de manera abreviada, a través del siguiente orden:

instrumento, condición del informante, sexo, número (para el caso del grupo focal mixto que fueron dos) y la dependencia a la que pertenecen, que pueden ser las diferentes escuelas de formación profesional, el Proyecto Hatun Ñan o la Federación Universitaria San Cristóbal de Huamanga, como se puede ver en la siguiente matriz:

Matriz resumen de registro de fuente de citas y testimonios

INSTRUMENTO		CONDICIÓN DEL INFORMANTE		SEXO		N° *	DEPENDENCIA	
Entrevista a profundidad	EAP	Estudiante	E	Varón	V		EFP	**
		Dirigente	D				Hatun Ñan	HÑ
		Ex dirigente	ED				Federación de Estudiantes UNSCH	FUSCH
		Miembro	M					
		Egresado	EG	Mujer	M			
		Docente	DO					
		Trabajador no docente	TND					
		Ex autoridad universitaria	EAU					
Grupos focales	GF			Varones	V			
				Mujeres	M			
				Mixto	MX	1 / 2		
Sociodrama/ Discusión grupal	DG			Mixto				

* Solo para grupo focal mixto

** Ver sigla en matriz de EFP y facultades. Cap. III

CAPÍTULO II

EXCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Este capítulo constituye el marco teórico referencial sobre la problemática de la investigación, la exclusión social y cultural, que es un fenómeno social complejo y dinámico; como dice Llorens (2011), un problema polifacético que guarda relación con las brechas de desigualdades persistentes, la pobreza y la discriminación, en sus diversas formas. El capítulo se desarrolla en tres partes: como un primer aspecto, se aborda aspectos conceptuales referidos a la exclusión y conceptos afines como marginación, discriminación y segregación; luego se aborda el racismo y exclusión étnica como un problema ideológico y práctico que sustenta a la exclusión en la dinámica social del país; finalmente, la exclusión social y cultural, donde también se toca la exclusión educativa.

2.1. Aspectos conceptuales: exclusión y conceptos afines

En los últimos años, el Perú ha logrado avances importantes en el plano económico y de manera aún limitada en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, en la valoración de los derechos humanos y la importancia de la ciudadanía, por la mayor toma de consciencia de la población, particularmente por los grupos históricamente excluidos, principalmente en los dos últimos aspectos, como producto del impacto del conflicto armado interno que han sufrido; sin embargo, en el país, aun existen profundas brechas de desigualdad social que desencadenan procesos de exclusión de una gran mayoría de la población del país.

Vilas (2007) señala que la desigualdad social está presente en todas las sociedades latinoamericanas y la forma particular que la caracteriza es que esta guarda relación estrecha con la configuración socioeconómica básica, con los modos de organización

social y sobre todo con la estructura de poder vigentes y se reproduce como una cultura. En un país diverso, la desigualdad deviene en el momento en que la estructura de poder adjudica determinados efectos a las diferencias, en el ejercicio de derechos, el acceso a recursos, la participación política o social, u otros.

Las desigualdades sociales profundas atentan contra la calidad de la democracia en una sociedad. Para el caso peruano, Manrique (2006) señala que la precariedad de la democracia tiene una relación profunda con el centralismo, el proceso de construcción del Perú como nación en base a un patrón de desarrollo desigual que concentra los recursos en determinadas regiones y sectores de la sociedad, quedando en situación de exclusión un sector mayoritario del país.

La exclusión social es, entonces, un problema frecuente y característico de sociedades multiculturales, aquellas donde coexisten diferentes culturas en un mismo espacio territorial, donde hay inequidad y grandes brechas de desigualdad económica, social y política; diferencias que están incorporadas en el funcionamiento del sistema social, tanto a nivel institucional como en el comportamiento de los sujetos. La exclusión social guarda relación con la pobreza, pero posee referencia y enfoque más amplio e incorpora tanto las causas como los efectos de la pobreza; además, aborda no solo aspectos materiales y monetarios, sino también toma en cuenta dimensiones más subjetivas.

La exclusión, además de la pobreza, tiene relación muy estrecha con la discriminación y el racismo. Bello y Rangel (2000), al caracterizar las sociedades latinoamericanas, señalan que la pobreza, marginalidad, discriminación y exclusión son consideradas como características estructurales de la población indígena y afro-latina, siendo la exclusión social la expresión de la discriminación étnico-racial actual.

Otros autores, al igual que Bello y Rangel, también señalan que la exclusión es la expresión de la discriminación. Samborn (2012) diferencia a la exclusión como la restricción de posibilidades de acceso a bienes, servicios y oportunidades; en un sentido más amplio, discriminación sería el trato desigual, asumiendo que todos tienen, en principio, iguales oportunidades de acceso. Además, señala que la exclusión va más allá del individuo y sus circunstancias inmediatas, y que es producto de mecanismos históricos y estructurales que impiden a ciertos grupos acceder a diversos beneficios y servicios y participar plenamente en la vida cívica y política; mientras que discriminación tiende a referirse a prácticas concretas y actuales que,

según el Derecho peruano, consiste en un trato diferenciado que anula o impide el ejercicio de los derechos de una persona, o de un grupo de personas, y que los descalifica por sus características innatas o posiciones que asumen voluntariamente en la sociedad.

Otros autores ven a la discriminación y exclusión como sinónimos, al igual que con los términos de marginalización, marginación y segregación (De la Cruz: 2007). Lo cierto es que, como refiere Valdivia (2012), al referirse a discriminación, no hay consenso en las ciencias sociales sobre la naturaleza de estos conceptos.

Empezaré explicando la marginación; para ello es necesario diferenciar entre los términos de marginal, marginalidad y marginación. Según la Real Academia de la Lengua Española, el término **marginal** se dice *de una persona o de un grupo: Que vive o actúa, de modo voluntario o forzoso, fuera de las normas sociales comúnmente admitidas*; mientras que **marginalidad** se refiere a la *falta de integración de una persona o de una colectividad en las normas sociales comúnmente admitidas*. Por su parte, **marginación** es el proceso a través del cual se rechaza o aísla a personas, grupos o comunidades de los ámbitos de participación económica, social, política y cultural de una sociedad.

Recogiendo aportes de otros teóricos sociales, se define a la *marginalidad* como un fenómeno social relacionado con problemas estructurales, económicos, sociales y culturales, expresado en relaciones sociales. Tiene sus orígenes en la aparición de clases sociales en la sociedad, pero no como un acto voluntario de las personas o grupos sociales. La *marginalidad* es un término que estigmatiza, puesto que también se utiliza para designar a personas con conductas delictivas. Bello (2000) hace uso del término *marginalidad* en relación con la pobreza, como sinónimo de discriminación, para designar a personas o grupos de personas excluidas de manera compulsiva del disfrute de sus derechos y del acceso a los servicios básicos y necesarios, para garantizar la supervivencia en una determinada sociedad.

Gonzalo Portocarrero, en una entrevista hecha por la revista *Qué Hacer* (junio: 2011), señala que la *marginalización* es la forma como se conocía antes a la exclusión. Revisando los antecedentes, encontramos dos palabras utilizadas en Europa: *underclass*, de origen anglosajón, y *exclusión*, de origen francés (Merklen). *Underclass*, traducido como "subclase" o "clase baja", fue un término despectivo utilizado para designar a personas o grupos muy pobres que estarían por debajo de

cualquier nivel, que residen en la periferia de grandes ciudades, sin trabajo y sin formación laboral, y que viven de los beneficios del estado de bienestar.

Por su parte, *exclusión* fue utilizado en Francia a mediados de los años 1970 para explicar el desempleo estructural y designar a grupos sociales carentes de protección social. El término ganó popularidad para contrarrestar la noción de pobreza, que no gozaba de simpatía por relacionarse con el régimen antiguo. Hacia mediados de los años 1980, el término fue utilizado para designar a un conjunto de privaciones derivadas de problemas sociales emergentes en un contexto de reestructuración económica y crisis del estado de bienestar.

En América Latina, el concepto de *marginalidad* empezó a utilizarse hacia mediados del siglo pasado como parte de una preocupación sociológica. Esta buscaba, en primer término, referirse a los asentamientos urbano-populares que se venían formando de manera acelerada en la periferia de las ciudades, como producto de procesos migratorios del campo hacia las ciudades debido a la desestructuración de la economía campesina en contextos de procesos de urbanización y al mismo tiempo formación de altas tasas de desocupación y desempleo estructural. Así, *marginalidad* se utiliza para explicar los enclaves de pobreza en procesos de crecimiento y referirse a grupos humanos que se encuentran en situación de precariedad en relación con los ricos de la sociedad, quienes tienen limitaciones para acceder a bienes y participar en toma de decisiones; posteriormente, el término se hace extensivo a la población rural vinculada con la pobreza.

Uno de los primeros aportes sobre marginalidad en América Latina fue la definida por DESAL¹ (1966), citado por Campos (1971), como la falta de participación en la sociedad; estuvo relacionado al concepto de integración social, entendido como el fenómeno de participación del individuo en la sociedad, como requisito funcional de todo sistema social, porque se pensaba que la marginalidad provocaba falta de solidaridad y desintegración de los grupos marginales.

La marginalidad es abordada desde dos perspectivas: la culturalista, que se interesa en la caracterización de patrones culturales que refieren comportamientos llamados marginales; y otra de inspiración marxista, que explica la marginalidad como un fenómeno estructural generado por el capitalismo dependiente. En el primer caso, se

¹DESAL. América Latina y el Desarrollo Social.

tiene los aportes de Gino Germani, quien, bajo la influencia del desarrollismo, define la marginalidad como la falta de participación de los individuos y grupos en las esferas que les corresponde participar de acuerdo a determinados criterios normativos.

En la segunda perspectiva, encontramos los trabajos desarrollados por José Nun y Aníbal Quijano, como crítica a la perspectiva desarrollista para explicar la marginalidad a partir de la categoría de *superpoblación relativa y ejército industrial de reserva*, propuesto por Marx en su libro *El Capital*. En este último, se explicaba que el movimiento del capital produce, necesaria y permanentemente, una tendencia a dejar fuera del aparato productivo a una parte de la mano de obra que se constituye bajo su dominio, una mano de obra inactiva que se contrae o se expande según las fases de contracción o expansión del ciclo del capital (Quijano: 1979). Esa mano de obra inactiva es la sobrepoblación relativa a las necesidades de acumulación capitalista; el ejército industrial de reserva es un contingente disponible del capital cuya expansión o contracción le permite regular los salarios.

Nun (1968) explica la marginalidad a partir del análisis de las relaciones de producción capitalista como una consecuencia de las condiciones económicas estructurales de la sociedad; es decir, un fenómeno generado por el carácter capitalista y dependiente de las economías latinoamericanas y no como un fenómeno coyuntural tendiente a desaparecer, donde el ejército de reserva excesivo se constituía en la masa de trabajadores marginales; que, a diferencia del ejército industrial de reserva de Marx, no sería funcional al sistema porque se encontraba totalmente fragmentado de la sociedad.

Por su parte, Quijano, al analizar la marginalidad en América Latina en el contexto del capitalismo contemporáneo, señala que las relaciones de producción precapitalistas arrojan de manera continua y creciente nuevos contingentes de trabajadores a la órbita del dominio del capital, haciendo notar que el sistema capitalista monopólico se articula a modalidades de acumulación de distinto nivel de desarrollo; por otro lado, la internacionalización del circuito de acumulación a escala de todo el sistema en los países de dominación imperialista se establece sobre la base de su articulación con las relaciones de producción precapitalistas y de ausencia previa de un circuito interno de acumulación; situación que produce una masa creciente de mano de obra para el capital, pero al mismo tiempo reduce la necesidad de absorberla, haciendo que la sobrepoblación relativa en estos países sea tan grande que origine problemas conocidos como la marginalidad.

Tanto Nun como Quijano cogen los aportes de Marx y definen la marginalidad como categoría científica útil en la problemática actual de la sobrepoblación relativa, como una nueva dimensión o una nueva modalidad de existencia del ejército industrial de reserva.

La marginalidad, entonces, no está en la no pertenencia o falta de integración a la sociedad; sino es una forma de pertenencia y participación en la estructura social de la sociedad. Es más bien un concepto que designa a los sectores más pobres de la sociedad, marcados por la exclusión de distintas áreas como empleo, servicios, consumo y hábitat; como efecto de problemas estructurales generados por el desarrollo capitalista, la crisis de las economías rurales y los procesos migratorios hacia las ciudades o centros urbanos.

Hacia fines de los años 1970, surge el nuevo concepto de informalidad a partir de la identificación de un sector informal de la economía, integrado por grupos sociales calificados como marginales o trabajadores por cuenta propia, constituidos como los pequeños comerciantes independientes y no articulados con la economía formal.

Luego, hacia los años 1980, al profundizarse y masificarse la situación de pobreza en el país, como efecto de la aplicación de las políticas neoliberales de ajuste estructural, los cambios en el aparato productivo y debilitamiento de las políticas de bienestar se habla de pobreza en vez de marginalidad, pero sin un enjuiciamiento de los factores condicionantes; así, se trabajan las nociones de línea de pobreza y necesidades básicas insatisfechas como indicadores o mecanismos para medir y entender esta problemática. Castel (1997) define la pobreza como un estado al que se llega como consecuencia de un proceso conflictivo y complejo que se sitúa en el plano de la integración social, un rasgo característico de la situación de esos años, y lo explica a partir de un esquema que tiene dos ejes: integración de los individuos y la desafiliación o exclusión. La exclusión es definida como situaciones provocadas por la resolución de una instancia oficial, apoyadas por reglamentos y cuerpos instituidos. Así, la exclusión social se hace extensiva en el continente.

Retomando el tema de marginación, resumimos que este es un fenómeno social que genera una situación social de desventaja en distintos aspectos de la vida de las personas o grupos sociales que la sufren, justamente por las dificultades que encuentran en su integración en algunos de los sistemas del funcionamiento de la

sociedad; en tanto son procesos de separación, aislamiento, rechazo de individuos o grupos sociales considerados diferentes o inferiores a partir de factores económicos o socioculturales basados fundamentalmente en prejuicios y estereotipos. La marginación, como producto de prácticas discriminatorias, es considerada por muchos teóricos sociales como sinónimo de exclusión y opera en la sociedad como problemas estructurales e históricos condicionados por la pobreza; pero, a su vez, condiciona la pobreza.

Otro concepto que se relaciona con la exclusión es la **segregación**; que, según la RAE, es la separación, marginación de un grupo social por motivos de raza, sexo, cultura o ideología. Entonces, la segregación o el segregacionismo es la política que separa, excluye o aparta a ciertos grupos sociales por razones sociales, culturales y políticas que pueden estar pautadas por normas legales o sociales. La segregación se manifiesta en la limitación de acceso a recursos básicos como la propiedad, el trabajo, a los servicios como educación, salud, justicia, entre otros, a la representación y toma de decisiones; pero, también, a centros de recreación en el ámbito cotidiano.

Los casos más frecuentes de segregación social son los raciales, cuyo caso emblemático es el sistema sudafricano de *apartheid*, una segregación política, económica y social implantada por una minoría de colonizadores blancos, ingleses y holandeses hacia la mayoría de los nativos negros. Es un sistema rígido que divide a los blancos de los negros, donde cada cual tiene un lugar establecido por ley (Callirgos: 1993). Entre otras formas, tenemos la segregación sexual, traducida en la exclusión de las mujeres, la homofobia o exclusión a los homosexuales; la segregación étnica a las llamadas minorías culturales por las particularidades sociales y culturales diferentes con el resto de la sociedad; la segregación religiosa, expresada en la intolerancia a las religiones no oficiales; y la segregación ideológica y política, por formas de pensar y actuar en la gestión pública.

Por otro lado, la **discriminación** es un fenómeno social complejo, multidimensional y una práctica social consciente o inconsciente de los miembros de la sociedad, que limita el ejercicio de los derechos humanos de estos grupos sociales segregados. La discriminación es una distinción, preferencia, rechazo o exclusión que se realiza con la finalidad de afectar los derechos de una persona o de un grupo de personas a quienes se les rechaza por motivos ajenos a su comportamiento personal, y relacionados a su pertenencia a un determinado grupo (Vega: 2008).

La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación define la discriminación como: *toda distinción, exclusión o restricción en base al origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, que tiene por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.*

La discriminación debe entenderse como todo comportamiento que supone un trato desigual, que se otorga a personas concretas a causa de su pertenencia a un grupo determinado, definido por circunstancias de condición: color de piel, lugar de nacimiento, etcétera; por circunstancias de elección: opción política, opción sexual, etcétera (Etxebarria: 2003). En este caso, es el discriminador quien señala la diferencia del otro, interpretándola como inferioridad o maldad que le da derecho al dominio o exclusión.

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que la discriminación es el conjunto de actos atentatorios a la dignidad humana, en tanto limitan la igualdad de oportunidades a las personas o grupos sociales en su acceso a recursos, bienes y servicios básicos que garanticen la satisfacción de sus necesidades, su desarrollo integral y una vida digna; por tanto, afecta el disfrute y ejercicio de los derechos humanos fundamentales de ciertos sectores sociales, no tanto de manera intencional, sino más bien como una expresión de la internalización de prácticas discriminantes cotidianas en el subconsciente colectivo a través del proceso de socialización.

La discriminación se sustenta en desigualdades existentes, pero también es una de las fuentes de las desigualdades sociales que lleva a la pobreza en una relación e influencia recíproca a manera de un círculo vicioso; se expresa desde nuestros actos y comportamientos cotidianos de omisión e implica ignorar a quienes consideramos inferiores e incluso puede manifestarse a través de diversas formas de violencia. Las propias políticas económicas y sociales que excluyen u omiten a determinados sectores sociales del disfrute de los derechos fundamentales constituyen formas de violencia estructural.

Para Kaluf (2005), la discriminación es un comportamiento negativo con respecto a los miembros de un grupo social diferente, hacia el cual se tiene prejuicios y estereotipos determinados. Es un problema grave donde los seres humanos son discriminados por

el color de la piel, sexo, orientación sexual, discapacidad, enfermedades, nacionalidad, creencias, pertenencia a determinados grupos sociales, entre otros. Los efectos destructivos de la discriminación sobre los individuos y los colectivos que la sufren llevan a que la sociedad no aproveche al máximo el capital social, conocimientos y habilidades de todos sus miembros.

Los estereotipos son modos de pensar fijos, muy simplificados que tenemos de un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan a un grupo, en su aspecto físico, mental y en su comportamiento. Estos son falsos y se apartan de la realidad porque empobrecen, deforman y distorsionan la realidad al no reconocer los matices y las diferencias individuales, se etiquetan a los grupos humanos para descalificarlos (Mujica: 2005). Los estereotipos se refieren a imágenes mentales simplificadas sobre alguien, las cuales tienden a generalizarse hacia el conjunto de los miembros de un grupo, incluyen rasgos de personalidad, emociones, aficiones, gustos y actitudes que se cree que comparten los miembros de un grupo.

Los estereotipos pueden ser positivos, negativos o neutros, dependiendo de la idea que se asocia a determinada persona o miembro de un determinado grupo y la consideración que la sociedad le otorga a la idea, costumbre o actitud. Los estereotipos son generalizaciones que se hace sobre determinados grupos de personas, de manera favorable o desfavorable, en razón de las diversas manifestaciones que tienen como el sexo o género, edad, origen étnico, procedencia, condición social, entre otros.

Los prejuicios, según Mujica (2005), son opiniones arbitrarias y antojadizas que se emiten anticipadamente (pre-juicio) sin tener la información suficiente. Son características atribuidas a las personas antes de conocerla y sin verificarla, sea por su apariencia o por su pertenencia a un grupo diferente. Por su parte, Callirgos (1993) señala que el prejuicio es una predisposición a actuar, una preferencia por determinados comportamientos.

El prejuicio es la formación de un concepto o juicio anticipado sobre las personas o grupos sociales, a manera de suposiciones y sin conocimiento suficiente, lo cual puede ser de carácter favorable o desfavorable. Los prejuicios, en tanto son ideas preconcebidas, juicios de valor, apreciaciones que se hacen respecto a las personas o grupos sociales, conducen a calificarlos o descalificarlos. Se pueden observar en todos los ámbitos de nuestra vida y las actividades de la sociedad, y son aprendidos

en el proceso de socialización: en la familia, las instituciones educativas, los centros de trabajo, etcétera e influyen en nuestras relaciones cotidianas con las personas. Los prejuicios se constituyen como el sustento de la discriminación.

Para Segato (2007), el prejuicio es una actitud racista del fuero íntimo, de la intimidad, de las convicciones personales, generalmente respecto de personas no blancas; y la discriminación es el efecto de esa convicción personal en la esfera pública. La exclusión resulta como consecuencia, consciente y deliberadamente o no, de los miembros de la raza o grupo humano considerado inferior de recursos, servicios y derechos disponibles en el espacio público; y el prejuicio racial se alimenta de la diferencia y de la constante otrificación del prójimo.

Entonces, la discriminación, como efecto de la convicción prejuiciosa, consiste en brindar oportunidades y trato negativamente diferenciado a las persona en quienes recae el prejuicio; está presente en el comportamiento de todos y puede ser practicada de manera intencional, directa, explícita y abierta hacia otras personas o grupos diferentes, o de manera indirecta, inconsciente y sin proponérselo; pero, en la práctica, en cualquiera de estas formas genera una situación de exclusión.

La discriminación tiene como una de sus fuentes a las desigualdades existentes en la sociedad y, con la pobreza, forman un círculo vicioso perverso de mutua influencia. Existen diferentes tipos de discriminación y se presenta bajo diferentes formas, según las fuentes o motivaciones que la sustentan. Néstor Valdivia (2012), según la forma como se presenta la discriminación, clasifica en tres niveles: discriminación estructural, institucional, y la personal o directa.

La discriminación estructural. Algunos autores hacen referencia de este tipo de discriminación a condiciones de marginación y pobreza que afecta a determinados sectores de la población; pero, según Valdivia (2012), este tipo de discriminación vendría a ser la exclusión social, entendida como el proceso mediante el cual los individuos y grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en que viven. Define la exclusión social como un concepto que alude a resultados diferenciados que tiene su origen en causas y procesos históricos; así, desde esta perspectiva, la discriminación operaría desde el plano *estructural* de la economía, la cultura, la política y la sociedad, y el resultado de la misma sería la pobreza, la marginación y segregación de los grupos excluidos. Esta se deriva del funcionamiento de la economía y la sociedad, de la distribución del poder y de los

mecanismos estructurales que generan las diferencias y las desigualdades, por ello la discriminación tendría estatus más específico.

Discriminación institucional indirecta. Identifica como agente discriminador específico a una organización o institución. Guarda relación con el diseño y funcionamiento de las instituciones, expresada en normas, procedimientos técnicos o administrativos que operan desde las políticas sectoriales y que generan desventajas, perjuicios y menoscabo de los derechos en ciertos grupos sociales.

Discriminación personal directa. Expresada en el trato diferenciado que genera desigualdad en la relación directa o cara a cara de las personas, el cual no está basado en razones justificadas, sino en los estereotipos y prejuicios. Este tipo de discriminación se presenta bajo modalidades directas, sutiles o encubiertas; se manifiesta en acciones, gestos, actitudes, conducta, lenguaje verbal o no verbal, y en las interacciones cotidianas dentro del contexto social.

Por otro lado, existen diversos tipos de discriminación en función a las motivaciones que la dan lugar. Las que se presentan con mayor frecuencia en el país son:

El racismo o discriminación racial. El racismo es una ideología que sustenta la "superioridad" de unas razas sobre otras, basada en características biológicas. También es considerada como una teoría que se fundamenta en el prejuicio de que existen razas humanas que presentan diferencias biológicas que justifican las relaciones de dominio y explotación que ejercen por ser considerados superiores, ya que sostienen que las características innatas determinan biológicamente el comportamiento humano.

El racismo es un tipo de discriminación que se da a partir de los rasgos físicos de las personas, como el color de la piel, ojos, estatura, facciones, tipo de cabello, entre otros; que actúa como marcas, sobre las cuales se les atribuye determinadas conductas y comportamientos personales o psicológicos para discriminarlos. Es un sentimiento prejuicioso que se caracteriza por el miedo, la intolerancia, el odio y la segregación (se amplía en el punto 2.2).

En muchos casos, la discriminación racial está vinculada a la xenofobia, que es la discriminación o rechazo a los extranjeros.

Discriminación étnica. Es otro tipo de discriminación basada en factores culturales, la cual tiene que ver con el origen étnico, tribal o nacional, expresado en la lengua, religión, costumbres o tradiciones de los grupos humanos. La discriminación étnica se expresa en la negación de la cultura e identidad de los pueblos indígenas.

Discriminación por género. Este tipo de discriminación es conocida también como sexismo. Se expresa en las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, cuya expresión más clara es el machismo; que valora el poder del varón y subestima a la mujer calificándola como persona inferior o ciudadana de segundo orden, y limitando su acceso a la educación, al trabajo, y a espacios de decisión política. Muchas veces desemboca en violencia familiar. Frente al machismo, se han formado los movimientos feministas que luchan por lograr la equidad, entendida como la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a los servicios y al ejercicio y disfrute pleno de los derechos.

Dentro de este tipo de discriminación, encontramos el hostigamiento y acoso sexual, en las instituciones educativas, hacia niñas y jóvenes; en los centros laborales, hacia las mujeres trabajadoras. Existe la discriminación a las mujeres para postular o ascender a puestos de dirección, también es práctica en muchas instituciones laborales el discriminar al acceso de las mujeres casadas o madres.

La homofobia. Es un tipo de discriminación por orientación o preferencia sexual, al ser esta diferente a la considerada normal en nuestra sociedad. Generalmente, se manifiesta en prejuicios, aversión, odio, incluso miedo a hombres y mujeres homosexuales, bisexuales y transexuales.

Discriminación por edad. Los grupos más vulnerables a este tipo de discriminación son los niños y los ancianos.

La discriminación a los niños deriva de una mentalidad autoritaria de pensar que estos no tienen capacidad para opinar, formular ideas o expresar su voluntad, en claro desconocimiento de los derechos del niño. Este tipo de discriminación también puede desembocar en violencia o maltrato infantil (Ardito: 2008).

La discriminación a los ancianos se expresa en el descuido y desatención que sufren tanto por parte de su familia como de la sociedad debido a su edad, deterioro de su salud y situación de dependencia. Esta discriminación también se muestra en la desatención del Estado al no tener políticas compensatorias como pensiones y

jubilaciones, en claro olvido al aporte que dieron estas personas durante su juventud y adultez.

Discriminación por discapacidad. Las personas con discapacidad de diverso tipo pertenecen con constancia a grupos que sufren discriminación, tanto por parte de la sociedad como por el Estado. En este último caso, la discriminación se manifiesta en la falta de atención a sus necesidades: edificaciones públicas adecuadas para su desplazamiento y desenvolvimiento, centros de rehabilitación y capacitación laboral, etcétera; generando, de esta manera, una mayor dependencia y limitándoles el acceso al trabajo.

Discriminación por salud. Existen determinadas enfermedades como el VIH/sida o la tuberculosis que generan discriminación hacia las personas que las padecen; ya sea por desconocimiento acerca de la misma, por temor a un posible contagio, o por un prejuicio acerca de la persona que la padece. Es frecuente en nuestro país escuchar la exclusión a las personas infectadas con el sida en las instituciones educativas y centros laborales, principalmente por prejuicios y desconocimiento.

Discriminación por lugar de procedencia y lugar de residencia. En cuanto la procedencia, las personas son discriminadas por el lugar donde han nacido o desde donde han migrado hacia las principales ciudades; en este caso, los grupos más vulnerables a este tipo de discriminación son las personas de procedencia rural, fundamentalmente andinos y amazónicos, quienes comúnmente se hacen acreedores a apelativos estigmatizantes: *serranos*, *chutos*, *chunchos*, *campas*, etcétera².

En cuanto al lugar de residencia, la discriminación se hace presente sobre aquellas personas que residen en los barrios populares o zonas periféricas de las ciudades, o en los distritos rurales y comunidades campesinas; se manifiesta en la asociación de estas personas con la delincuencia, atraso, analfabetismo y hasta con la subversión. Este tipo de discriminación hace que las personas oculten sus lugares de origen y de residencia en sus centros de estudio, cuando realizan gestiones o postulan a empleos.

Discriminación por el idioma. Esta es una expresión de la discriminación étnica. En un país pluricultural y plurilingüe, el uso del castellano como idioma oficial es una forma de discriminación a las personas que hablan quechua y aimara en la zonas

²**Serranos**, **chutos** son apelativos despectivos hacia a las personas nacidas en la sierra y en comunidades alto-andinas. **Chunchos y campas** son apodos otorgados a las personas nacidas en la selva.

andinas, y lenguas amazónicas en la selva. A pesar de la oficialización del quechua y del asháninka, a través de una ordenanza regional en la región Ayacucho, en la práctica, no hay cambios y existe una barrera lingüística para los personas vernáculo-hablantes en las instituciones educativas, en el acceso y desenvolvimiento en las instituciones públicas, siendo los casos más comunes las trabas en los trámites y gestiones en el ámbito de salud y justicia.

Por otro lado, aquellas personas que tienen como lengua materna al quechua u otro idioma vernáculo, y que han aprendido el castellano durante su proceso educativo, presentan la diglosia³, interferencia lingüística o vocálica conocida también como el *motoseo*. Estas personas son objeto de discriminación y burla, ya que ello es asociado a sus características raciales y culturales.

Discriminación por religión. Donde existe una religión oficial, la cual es practicada por la mayoría de la población, existe discriminación hacia otras religiones. Este tipo de discriminación generalmente se presenta en muchos colegios del país, donde se discrimina a los estudiantes que no llevan el curso de Educación Religiosa por profesar otras religiones que no sean la oficial o Católica. En el Perú, existen muchas religiones no oficiales y algunas de estas también son discriminantes con las personas que profesan otra religión.

Discriminación por condición económica y social. La discriminación por condición económica es aquella que se hace con las personas carentes de recursos económicos. Vinculado a esta encontramos la discriminación laboral, a aquellos que realizan trabajos manuales, actividades informales y labores domésticas.

La discriminación social. Es la discriminación que se concreta a personas pertenecientes a un estrato social pobre o clase social baja; generalmente, se da a las personas que proceden de los sectores populares: campesinos, obreros, trabajadores informales, etcétera. Dentro de este tipo de discriminación, tenemos las relacionadas con los apellidos, siendo los apellidos de origen quechua o indígena los más excluidos.

Entre otros tipos de discriminación tenemos aquellas que se hacen por las formas de pensar o por la ideología política. Todas estas formas de discriminación, en

³**Diglosia.** Coexistencia de dos lenguas con diversos estatus social, donde una se configura como lengua de prestigio y de uso oficial (castellano) frente a la otra que queda relegada a una posición subalterna, de oralidad, al ámbito familiar (quechua u otra vernáculo).

sociedades heterogéneas como el Perú, no se presentan en manera aislada, sino acumulativa, existiendo más de un factor para discriminar a las personas o grupos sociales; se trata de la denominada *discriminación múltiple* (Oré: 2011), la cual tiene diferentes formas:

- Discriminación múltiple, cuando una persona sufre discriminación por motivos distintos, en tiempos distintos y de manera acumulativa.
- Discriminación compuesta, cuando una persona sufre discriminación por más de dos motivos al mismo tiempo; por un motivo, añade o refuerza el efecto de la otra u otras, creando cargas adicionales.
- Discriminación intersectorial, cuando existen varios motivos de discriminación que confluyen simultáneamente dando lugar a una discriminación específica, que no puede ser entendida si los distintos factores de discriminación no hubieran operado de manera concurrente.

Finalmente, se hace necesario también abordar la **discriminación positiva**, conocida también como acción afirmativa o acción positiva; que, a diferencia de las otras formas de discriminación, vienen a ser políticas de promoción de carácter compensatorio que buscan corregir inequidades o desigualdad de oportunidades que sufren algunos grupos sociales de manera sistemática en el acceso a determinados recursos, bienes o servicios, a través de un trato preferencial temporal hasta balancear la situación. Es un tipo de discriminación compensatoria para corregir la exclusión y las desigualdades históricamente acumuladas (Segato: 2007); por ello, es necesaria su aplicación en sociedades multiculturales con fuertes diferencias e injusticia social, pero sin dejar de ser excluyentes de otros grupos.

2.2. Racismo y discriminación étnica

En el Perú, la discriminación racial y étnica son las más peculiares y se presentan como entrecruzadas; muchos estudiosos, entre ellos Flores (1988), identifican lo étnico con lo racial; pero es bueno distinguir que lo étnico es de carácter cultural, mientras que lo racial alude a factores morfológicos o biológicos de los grupos humanos. La discriminación étnica se basa en aspectos culturales, es producto de la acción humana, por tanto también puede cambiar con la acción humana; mientras que la

discriminación racial se basa en hechos biológicos, genéticos y naturales, por tanto es, supuestamente, difícil de cambiar (Manrique: 2011).

El racismo es una ideología y, a la vez, una práctica social frecuente en el país. Es ideología en tanto sustenta y legitima la exclusión social vigente, y es práctica porque está presente en el comportamiento y acciones cotidianas en las relaciones humanas a través del trato discriminatorio al otro. El racismo es una ideología que *naturaliza* las desigualdades sociales sobre bases biológicas y, en términos de superioridad e inferioridad, consagrando además un orden estamental en el cual cada uno tiene un lugar inmutable (Manrique: 2006). De esta manera, los indígenas y mujeres ocupan las escalas más bajas en de esta clasificación imaginaria. Por su parte, Bruce (2007) afirma que el racismo es una de las variantes más dolorosas y agravantes de la exclusión, que parte de una supuesta base genética para explicar la desigualdad entre las *razas*.

Según la Convención internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial (CERD) de las Naciones Unidas, la discriminación racial es cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, descendencia, origen nacional u origen étnico que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Segato (2007), tomando como marco jurídico esta definición, y a fin de contribuir a una mejor comprensión del racismo en sus diferentes facetas y formas, distingue cuatro modalidades de racismo:

- El racismo de convicción o axiológico, que se expresa en un conjunto de valores y creencias explícitas que atribuyen predicados negativos o positivos en función al color, trazos físicos o grupo étnico al que pertenece la persona.
- Racismo político-partidario-programático, que sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que votan mancomunadamente y abogan por un antagonismo abierto contra sectores de población racialmente marcados.
- Racismo emotivo, que se expresa a través del miedo, rencor o resentimiento en relación a personas de otra raza o grupo étnico.
- Racismo de costumbre, automático o acostumbrado, que es irreflexivo, naturalizado y culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita del valor diferenciado a personas de grupos raciales y étnicos.

Este es el tipo de racismo más frecuente de la vida cotidiana, que aparenta ser inofensivo, pero es el que más víctimas tiene y también el más difícil de hacer frente por su accionar asolapado.

La misma autora también distingue tres tipos de víctimas de la discriminación racista:

- Grupo étnico-racial discriminado, aquellas personas o grupos que conjugan una diferencia racial, un signo genotípico, con un patrimonio cultural idiosincrático. En este caso, se habla de raza con etnicidad.
- Personas que exhiben trazos raciales como color de piel, tipo de cabello, formato de labios y de nariz, pero sin necesariamente ser portadoras de un patrimonio cultural diferenciado. En este caso se habla de raza sin etnicidad.
- Personas pertenecientes a pueblos marcados por el cultivo y la transmisión de un patrimonio cultural idiosincrático y conductores de una trama histórica que reconocen como propia; pero que, debido a un antiguo proceso de mestizaje, no necesariamente exhiben trazos raciales que los distinguen de la población de su región o nación, sino que se distinguen por la lengua, costumbres y cultura. En este caso, se habla de etnicidad sin raza.

En el Perú, si bien existen los tres tipos de víctima, los casos más notorios son los de los afro-descendientes, quienes estuvieron sometidos a la esclavitud desde la época de la Colonia y recién fueron liberados por Ramón Castilla en el año 1854; y el de la población indígena de procedencia andina o amazónica, cuya ciudadanía y derecho a voto recién fue reconocida y establecida en la Constitución Política de 1979. La manifestación más frecuente de la discriminación étnico-racial en el Perú se da en llamado *choleo*. *Cholo* es un término despectivo utilizado para designar a los mestizos con rasgos indígenas o andinos. Es un insulto racista y clasista asignado a los andinos que han migrado a la ciudad y asumen costumbres occidentales o, como dice Callirgos (1993), acriollado, que es visto por las elites como ambicioso, arribista, agresivo y sin límites. Un ejemplo es el apelativo asignado al ex presidente Toledo, como “*Choledo*”, como burla por su origen andino.

Segato también afirma que el racismo es siempre producto de la historia, de las relaciones que se dieron, históricamente, entre pueblos con sus respectivas marcas raciales; es decir, es la consecuencia de la lectura, en los cuerpos, de la historia de un pueblo. Por ese carácter histórico, no se puede hablar de un racismo único, sino de

racismos en plural de cada sociedad nacional, como una configuración específica cristalizada a lo largo de una historia propia.

El historiador Nelson Manrique es uno de los estudiosos que hizo un análisis profundo de la evolución del racismo en el Perú, cuyos aportes se toman como referencia importante para la presente investigación. Él también afirma que no existe un solo racismo; sino, como toda construcción histórica, asume diversas formas de acuerdo al contexto social en que se genera,

Manrique (2006), al igual que Flores (1988) y Callirgos (1993), enfoca el racismo en el Perú como fruto del orden colonial, en la medida que se construyó a partir de las categorías mentales que portaron los españoles como producto de los conflictos que enfrentaron a los cristianos contra los musulmanes y los judíos en España, en un momento crucial de su constitución como nación. Durante la colonia, en América Latina y particularmente en el Perú, el racismo sirvió como instrumento para someter a la población indígena y establecer privilegios de los españoles; pero, como ideología dominante, fue también interiorizada y aceptada como *verdadero* por los mismos grupos colonizados, lo que contribuyó significativamente en la estabilidad del orden colonial.

Manrique reconoce al racismo peruano como racismo anti indígena, por la profunda carga de discriminación étnica a la población indígena, donde el discurso de la ideología racista anti indígena colonial, no solo permitió someter a explotación y abuso sistemático a la inmensa mayoría de la población nativa, sino excluirles del ejercicio de la ciudadanía, por considerarla biológicamente inferior.

La Independencia no logró cambiar esta situación, el Estado Republicano se caracterizó por su carácter excluyente; entonces, el racismo anti indígena continuó siendo el soporte de la dominación de los nuevos herederos de la antigua elite colonial, los criollos y los gamonales del interior del país. Manrique (2006) dice que el discurso racista sirvió para legitimar el orden oligárquico, porque el racismo fue una de las manifestaciones del imaginario oligárquico, que persista una gran fuerza que permee las relaciones entre los peruanos y que se infiltre en todos los espacios sociales, públicos y privados. Refiere, además, que el racismo sirvió para tender puentes entre la oligarquía y los gamonales; ya que, en el deseo de apartar al pueblo del poder, le era conveniente para la oligarquía, que los gamonales mantengan sometidos a la población indígena.

El gamonalismo es la expresión más clara de la discriminación étnico-racial del indígena durante el siglo XIX y mitad el siglo XX en el país, traducido en el sometimiento y abuso a la población indígena por encima de la ley y cualquier norma, en el marco del dominio del sistema latifundista. Al respecto, Nugent (2008) afirma que el gamonalismo era un régimen que, en torno a la figura del hacendado omnipotente, generaba una serie de prácticas que involucraban por sobre todo las maneras benevolentes y despóticas de ejercer la autoridad; jueces, militares y curas participaban de esas prácticas que definieron en gran parte el estilo cívico del Perú.

A pesar que el sistema de hacienda terminó con la Reforma del Agraria de 1969, las prácticas discriminatorias hacia la población indígena o campesina, como se les denominó después de la reforma, siguen vigentes en el comportamiento y prácticas de mucha gente; porque, como dice Manrique (2006), el racismo es un fenómeno que opera en la intersubjetividad social, porque los cambios sociales objetivos no tienen la misma velocidad que aquellos que operan en la subjetividad y que, cuando se crea un desfase significativo entre unos y otros, se crea una brecha que se constituye en una fuente de violencia social.

Lo cierto es que el racismo, como dice Bruce (2007), atravesó las etapas de la historia colonial y republicana adaptándose con asombrosa plasticidad a las mentalidades hegemónicas de cada uno de los períodos hasta llegar a la actualidad y se convirtió en una ideología funcional a las nuevas condiciones; sobre las que se articula la convivencia en el Perú, entre dominantes y dominados. Entonces, como el mismo autor refiere, la racialización continúa operando como un ingrediente indispensable en el funcionamiento del mundo interno de los peruanos, salvando las barreras de clase, género y etnia

A pesar de que muchos afirman que en el Perú no hay racismo, este existe y como ya se dijo está presente en el comportamiento cotidiano de las personas de manera sutil, como efecto de una profunda interiorización o asimilación de esta ideología en los inconscientes colectivos, como práctica basada en el orden estamental, que niega la movilización social de los grupos de sus estamentos a otros, y muchas veces es ejercida por las mismas personas discriminadas.

Manrique (2011), en su texto *Los justos títulos de la guerra. De Ginés de Sepúlveda a los ppkhausas*, muestra esta persistencia del racismo como uno de los problemas más

importantes de marginación y exclusión en el país. Es el caso de las elecciones presidenciales de abril de 2011, donde el triunfo de Ollanta Humala frente a sus contendores en la primera vuelta, entre ellos a Pedro Pablo Kuczynski, empresario exitoso caracterizado como “gringo”, destapó el racismo vigoroso que estaba reprimido y camuflado en el subconsciente de los jóvenes identificados con PPK; quienes, a través de la Página “Ollanta Presidente” de Facebook, denominada como “Vergüenza democrática”, desplegaron insultos cargados de racismo y frases denigrantes a los electores de Humala, que mayoritariamente son de los sectores populares, como: *cholos, indios, ignorantes, muertos de hambre*, entre otros.

Esto reafirma, lo que tanto Manrique (2006) como Callirgos (1993) señalan, que el racismo aparentemente oculto se hace visible en situaciones especiales, de conflicto o de confrontaciones como las elecciones antes señaladas. El ocultamiento del racismo, evitarlo de hablar o disimularlo, se debe a lo que Callirgos denomina, el *choque de discursos*; donde, por un lado el individuo recibe la influencia de actitudes racistas a través de la socialización en el hogar, la escuela y a través de los medios de comunicación, entre otros; pero, por otro lado, encuentra el discurso oficial, que proclama la igualdad de las personas y un supuesto deseo democratizador

Este choque de discursos genera fuerzas internas contradictorias en el individuo y principalmente en los jóvenes, quienes son los principales receptores *del nuevo discurso oficial*; como también de mensajes cargados de racismo a través de los medios de comunicación y la propia escuela. Entonces, expresan un racismo encubierto, inconsciente, a través de mecanismos sutiles como las bromas, o a través de graffitis, sin parecer racista; pero que ese racismo reprimido sale a luz de manera violenta en situaciones de conflicto, a lo que Callirgos denomina, *racismo aversivo*. El racismo está contenido en el inconsciente social. Callirgos también señala que, en el Perú, existe una identificación entre raza y clase, por lo que clasificar a un individuo dentro de un grupo racial significa también clasificarlo socioeconómica o culturalmente.

2.3. Exclusión social y cultural

Como señalamos líneas arriba, la exclusión social como concepto surge en Francia en los años 1970, como una ruptura de los lazos sociales que afecta la tradición francesa de integración nacional y solidaridad social, creado por René Lenoir, secretario de Estado de Acción Social de Chirac; quien, en su libro *Les Exclus: un Français sur Dix*,

refería que un 10 % de la población francesa vivía al margen de la seguridad social pública basada en el empleo (Pérez y Eizagirre: 1996). Se trataba de personas que no podían reincorporarse al trabajo debido a que gracias al desarrollo tecnológico se requería menos gente cuando la productividad económica era cada vez mayor.

En los años 1980, se populariza el concepto en Francia en el plano académico, político y social para referirse a los sectores desfavorecidos y afectados por nuevos problemas sociales; frente a los cuales se tuvieron que diseñar nuevas políticas y programas orientados a la inserción de los individuos, familias y grupos, porque las antiguas políticas del estado de bienestar ya no eran suficientes.

El concepto se difunde a otros países a través de programas de la Unión Europea y también es asumido en los países del tercer mundo y particularmente en América Latina, por ser aplicable para explicar los problemas de desarrollo en un contexto de incremento de la pobreza. La exclusión social adquiere diferentes enfoques, en tanto unos la ven como factor determinante de la pobreza y otros la consideran como parte de esta.

La exclusión social es un fenómeno social multidimensional y multifactorial que proviene de la articulación de diversos factores, interrelacionados (económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos) y circunstancias desfavorables que afectan de manera negativa el desarrollo humano; que producen rupturas en el tejido social, en tanto no reconoce, separa, pospone e ignora a ciertos grupos en situación de desventaja. Al igual que la discriminación, es la expresión de las relaciones de poder desiguales existentes en la sociedad, que justamente se hacen visible en sociedades heterogéneas.

La exclusión social es una situación social de desventaja en el disfrute de los derechos humanos, como producto de imágenes y prejuicios de desvalorización y estigmatización de determinados grupos sociales. Esta exclusión social tiene factores diversos, grandes brechas de desigualdad económica, social y cultural que posibilitan el acceso a ingresos, recursos y oportunidades solo a un pequeño sector de la población, restringiendo contrariamente a una gran mayoría y afectando su calidad de vida.

Castells (2000), citado por Bialakowsky (2004), define la exclusión social como el proceso por el cual, a ciertos individuos y grupos, se les impide sistemáticamente el

acceso a posiciones que les permita una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado. Además, señala que la exclusión social es un proceso y no una condición; un proceso que afecta tanto a personas como a territorios; de tal forma que, en ciertas condiciones, países, regiones, ciudades y barrios enteros, quedan excluidos, abarcando en esta exclusión a la mayoría o a toda la población.

En esta misma perspectiva de entender la exclusión como un proceso social que se ha venido viviendo en el Perú desde la conquista, Figueroa y otros (1996) explican la exclusión social como la acción y efecto de impedir la participación de ciertos grupos sociales en aspectos considerados valiosos en la vida colectiva; vinculan este problema a la persistencia de la desigualdad social y las jerarquías establecidas en nuestro país, como producto del desigual acceso de las personas a los activos sociales, como a los recursos económicos, los derechos y el ejercicio de la ciudadanía, así como a los valores sociales y culturales.

Así mismo, plantean algunos acontecimientos de ruptura social que se constituyen en las raíces históricas de la exclusión social en el Perú y que tienen vigencia actualmente. La primera tiene que ver con la conquista y colonia, que afectó a las bases productivas y la cohesión de la población indígena a través de la discriminación étnico-cultural y el recorte de los derechos; la segunda, la modernización económico-social de los años 1960, que si bien incorporó a amplios sectores a la economía y cultura urbana, generó marginalidad urbana y excluyó a los campesinos y a los grupos étnico-culturales; en tercer lugar, la crisis económica y las políticas de ajuste que estrecharon los canales de movilización social, incrementaron la pobreza, la precariedad del empleo y causaron el deterioro de las instituciones; un cuarto acontecimiento sería la globalización y la reestructuración económica de corte neoliberal, con tendencia a generar un crecimiento con exceso de oferta laboral al absorber cada vez menos a la población expulsada del campo.

A estos acontecimientos se considera importante agregar el desarrollo del conflicto armado interno desarrollado en el país desde los años 1980, particularmente para el caso de Ayacucho. Este hecho provocó el desplazamiento masivo de la población rural pobre y más afectada por este problema hacia las principales ciudades del país y capital de la región, generando mayor pobreza y demostrando con claridad la problemática de la exclusión hacia estos sectores, no solo por parte de la sociedad civil, sino de parte del propio Estado, que restó importancia en su atención oportuna.

Figuroa y sus coautores clasifican a la exclusión social en el Perú en relación a las distintas generaciones de los derechos humanos en tres tipos: la exclusión económica, la política y la cultural, las que podrían interactuar de manera negativa unas con otras.

La exclusión económica. Referida a las personas que no cuentan con los medios necesarios y las capacidades que les den la opción de participar activamente en los sistemas productivos o en actividades laborales que les permita generar ingresos. Los grupos más vulnerados son los pobres y dentro de ellos la población indígena, quienes están excluidos de los mercados básicos como el laboral, financiero, etcétera.

La exclusión política o ciudadana. Referida a que las personas carecen de los derechos fundamentales garantizados por una autoridad, que les permita ejercer su libertad, participar en las decisiones y desenvolverse en la vida de la sociedad. Entonces, se refiere al ejercicio de los **derechos civiles**, que tienen que ver con las libertades fundamentales de las personas ante la ley y el poder del Estado; los **derechos políticos**, como el poder de elegir y ser elegidos; y los **derechos económicos, sociales y culturales** (DESC), que tienen que ver con el acceso a servicios básicos que garanticen una vida adecuada de la población, como educación, salud, relaciones de trabajo, seguridad social, entre otros. Los sectores más vulnerables a este tipo de exclusión son los que tienen menos activos económicos y culturales como la población urbana pobre, pero fundamentalmente la población rural de las comunidades campesinas andinas y nativas de la selva.

La exclusión cultural. Que se expresa bajo dos formas: primero como la marginación de ciertos sectores sociales, que no comparten los códigos básicos necesarios para comunicarse e interactuar en la colectividad, como el manejo del idioma oficial, el analfabetismo y escolaridad, la adhesión a valores éticos y religiosos; segundo, la discriminación de ciertas categorías de personas que son percibidas por otras como inferiores y, de acuerdo a esta percepción, reciben un trato diferenciado y humillante en sus relaciones sociales.

La exclusión social y cultural viene a ser el no reconocimiento y aislamiento del otro, la negación de la cultura y la identidad del otro, sea por su condición social, su origen étnico o procedencia rural, su lengua y costumbres. Como han señalado los propios

estudiantes del Programa Hatun Ñan-UNSCH⁴, en su exposición, la exclusión vendría a ser el acto de escoger, separar, distanciar, posponer y fundamentalmente desperdiciar (en quechua: *akllay*, *rakiy*, *karunchay*, *qipanchay*, *usuchiy*) al otro sin darle la oportunidad de conocerlo y aprovechar sus potencialidades para el desarrollo mutuo, simplemente por ser de otra condición social o tener otra cultura. Las palabras *qipanchay* y *usuchiy* (*distanciar* o *posponer*, y *despreciar* o *desperdiciar*) son las que mejor expresan la exclusión, porque reflejan la desvalorización de la diversidad cultural en nuestro país y el menosprecio del otro por considerarlo inferior y desperdiciar su aporte, que puede ser valioso en el desarrollo.

De la Cruz (2007) afirma que la exclusión social es el grado más alto de expresión de la discriminación y esta es la forma más dañina de marginar a una persona, lo cual va contra la identidad del ser humano. La exclusión social, cualquiera sean las motivaciones que la originen, es una injusticia que marca fronteras entre grupos de personas y produce rupturas, lesiones, privaciones o pérdida de oportunidades en el disfrute de los derechos fundamentales y el ejercicio de la ciudadanía de los grupos excluidos; por tanto, daña su dignidad, ya que los descalifica socialmente y los condena a una baja calidad de vida.

La exclusión en educación. La exclusión social, como mecanismo a través del cual personas o grupo sociales son limitados de acceder a oportunidades económicas y sociales y de la participación, titularidad y disfrute de los derechos fundamentales, en educación, se traduce en las limitaciones de acceso a oportunidades educativas y de recepción de una educación de calidad. La exclusión educativa es una expresión de la exclusión social, con la cual guarda una correlación mutua, en la medida que una influye en la otra y viceversa.

La exclusión educativa tiene carácter estructural e histórico, responde a un orden racional y sistema de valores y códigos propios de un tipo de sociedad donde existen brechas de desigualdad e inequidad entre sus miembros, que se institucionaliza a través de la implementación de las políticas sociales del sector en los diferentes niveles y modalidades educativas. Estas políticas, al ser diseñadas desde una perspectiva mono-cultural, como para una población homogénea, sin tomar en cuenta la diversidad socioeconómica, sociocultural y lingüística del país, se traduce en

⁴ Exposición en el Foro de Estudiantes: *La universidad y el reconocimiento positivo de la diversidad cultural*, como producto de los talleres participativos sobre discriminación, desarrollado con Gavina Córdova y Luis Mujica. PUCP, junio 2011.

currículos homogeneizantes, que legitiman socialmente la visión cultural hegemónica y oficial de la sociedad y genera un conjunto de limitaciones, tanto en el acceso al sistema educativo como en la calidad de los aprendizajes para una gran mayoría de la población del país.

Tenti (2007), en su análisis sociológico de la educación latinoamericana, señala dos dimensiones de la exclusión educativa: la exclusión en el acceso y la exclusión de conocimiento. La exclusión en el acceso toma el carácter social, en la medida que las personas son privadas de acceder al sistema educativo y por ende a prepararse y desarrollar capacidades y habilidades para enfrentar en mejores condiciones a la realidad y vivir con dignidad. El sistema educativo del país aún presenta conjunto de limitaciones para el acceso de niños, adolescentes y jóvenes de los sectores históricamente excluidos, como los pobres y de procedencia rural a la educación inicial, básica, media y fundamentalmente superior. Si bien el acceso en los niveles básicos y medios se ha superado significativamente; en el nivel superior universitario, se torna más crítico, no solo por los mecanismos de selección establecidos para el ingreso, sino por un conjunto de barreras económicas y socioculturales.

Las universidades públicas, que son la única alternativa para el acceso de jóvenes de los sectores medios bajos y pobres del país frente a la creciente privatización de la educación superior y el incremento de universidades privadas y filiales a nivel del país, a pesar de su expansión, incremento y diversificación de estudiantes, aún no benefician suficientemente a los estratos sociales más bajos de la sociedad, particularmente a la población rural. Como refiere Schmelkes (2008), en su análisis de las universidades mexicanas, estas presentan aún muchas barreras para el acceso de una mayor proporción de estudiantes rurales e indígenas debido a su situación económica; porque la mayoría de las universidades están ubicadas en zonas urbanas y ciudades importantes, lo que coincide con la realidad de las universidades e instituciones de educación superior de este país.

Incluso las universidades regionales, siendo las más próximas a esta población, están ubicadas en las principales ciudades capitales; entonces, el traslado de la población rural hacia las zonas urbanas para acceder a la universidad supone gastos económicos que muchas veces superan los ingresos de las familias campesinas; por otro lado, por las brechas de inequidad y la segmentación de la educación, la población rural recibe educación de menor calidad, por lo que, según la misma autora,

los egresados de estas regiones difícilmente logran pasar los exámenes de admisión de las instituciones de educación superior.

La exclusión de conocimiento, que según Tenti (2007) es la cara más compleja del problema; esta toma carácter cultural en tanto tiene que ver con la calidad de los aprendizajes, que requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa por sí misma no puede garantizar, más aún cuando en sociedades multiculturales y heterogéneas, estas aún mantienen características homogeneizadoras y *subalterizantes* por parte de los detentores del poder material y simbólico (López Soria: 2012).

Schmelkes (2008) señala que, en México y las sociedades latinoamericanas, el racismo, que se vale de causas históricas y estructurales de desigualdad, impuesta para justificar la discriminación, que se vive en las relaciones interpersonales, que se ha incrustado en leyes, reglamentos, decisiones políticas y en la forma cotidiana de operar de las instituciones, genera como consecuencia asimetrías económicas, sociales y educativas. Así, la educación en relación para los pueblos indígenas, se traduce en una oferta tardía, deficiente, segregada, poco significativa desde lo lingüístico y cultural, expulsora temprana y destructora de la propia identidad y del orgullo de pertenecer a otro grupo cultural.

En el Perú, los problemas señalados por Schmelkes tienen vigencia. Si bien las oportunidades educativas y de acceso a la educación básica se han generalizado, en cuanto a calidad, el sistema educativo del país presenta serios problemas de deterioro en los niveles de rendimiento, en los resultados o logros de aprendizaje en todos los niveles y en cuanto a la culminación oportuna de los estudio. Esto ocurre, fundamentalmente, como producto de la persistencia de grandes brechas de desigualdad que existen entre la educación rural y urbana, y por la diferencia existente entre la educación pública y privada. De esta manera, los estudiantes que proceden de familias rurales más pobres y que tienen como idioma materno el quechua u otra lengua vernácula presentan mayores problemas en los niveles de rendimiento establecido por los currículos de estudio (Salas: 2011)⁵.

La exclusión de conocimiento está relacionada con dos aspectos: primero con el hecho de que nuestro sistema educativo aún mantiene una estructura epistémica

⁵Exposición de la Ministra de Educación Salas ante el Congreso sobre la Política Educativa 2011 - 2016, referida al diagnóstico de aprendizaje. 6 de setiembre de 2011 (los datos se presentan en el punto 3.2.).

colonial; en segundo lugar, por el escaso grado de pertinencia en relación con la diversidad sociocultural del país, con el desarrollo social y económico y las exigencias del nuevo contexto global, que no garantiza una educación de calidad para insertarse al mercado laboral altamente competitivo, para contribuir al desarrollo social y económico del país y para enfrentar la vida en condiciones óptimas, ejerciendo una verdadera ciudadanía.

La exclusión social y cultural en el sistema educativo universitario, como un problema estructural, multidimensional, multifactorial y dinámico, se da en todo el proceso: en el acceso, en el proceso de formación y en los resultados, donde la exclusión de conocimiento es una constante que se *transversaliza* en estos tres momentos, ya que es un problema que se arrastra desde los niveles previos al de la educación superior.

En el proceso de **ingreso**, existe un conjunto de factores de carácter económico, social, cultural y político que limitan el acceso de muchos jóvenes a la universidad; factores que el sistema no ha logrado superar y que se sintetizan en los exámenes de admisión, los cuales actúan como un filtro para seleccionar a los estudiantes mejor preparados; lo que, a su vez, sirve para garantizar la calidad en la formación universitaria. Dietz (2011), en una entrevista sobre inclusión social en la educación superior en México, señala que existe desigualdad en el acceso a la universidad, que *los exámenes de ingreso no son idóneos, porque no seleccionan calidad sino el origen socioeconómico*, porque quienes proceden de determinadas escuelas preparatorias y bachilleratos están entrenados para ese tipo de pruebas y logran ingresar, mientras que los jóvenes rurales e indígenas que no han sido preparados para pasar es filtro se ven limitados. Estas limitaciones, sin ser objetivos explícitos de exclusión, se convierten en tal debido fundamentalmente a la baja calidad de educación que reciben los sectores más pobres.

Con relación a las universidades públicas de nuestro país, los exámenes de admisión son mecanismos de mucha importancia para seleccionar o tamizar el ingreso de los alumnos más calificados y así garantizar el cumplimiento de los fines de la universidad; sin embargo, el modelo de las pruebas de admisión, estandarizado, no es lo más idóneo y presenta algunas dificultades que lo convierte también en mecanismo de exclusión.

Estos exámenes no están adecuadamente elaborados para evaluar las habilidades de estudiantes que proceden de realidades socioculturales diversas y medir

competencias más significativas, que en la actualidad son demandadas como el perfil del estudiante con capacidad de situarse en un entorno de cambios acelerados, como señala el propio *Informe del 2006* del Ministerio de Educación sobre las universidades en el país. Estos exámenes de admisión son pruebas de aptitudes y conocimientos que favorecen una formación receptiva, memorística y acrítica. Entonces, frente a las limitaciones que presenta la educación básica, son las llamadas academias preuniversitarias las que se encargan en preparar a los estudiantes para los exámenes de admisión, sin llegar a superar el carácter memorístico en su preparación.

En el **proceso de formación**, la exclusión referida a conocimientos se da por la reproducción de la estructura epistémica colonial (MINEDU: 2006), la poca eficiencia y pertinencia cultural de la educación, que desconoce la diversidad cultural del país y, en general, por la baja calidad de formación profesional que se imparte en las universidades. La baja calidad de la educación parte de problemas de carácter estructural, como el abandono estatal a las universidades públicas, que no permite atender las reales necesidades como la mejora de la infraestructura, equipamiento con tecnologías educativas acordes al contexto, a lo que se suma la escasa actualización de los docentes por falta de políticas de estímulo y recursos, los planes de estudio desactualizados y desarticulados de la diversidad cultural y de las exigencias del entorno, la disminución de la actividad de investigación y la pérdida de rigurosidad (Degregori y Sandoval: 2009).

La baja calidad en la formación profesional también guarda relación con la segmentación y limitaciones del propio sistema educativo, que arrastra la baja calidad educativa de la educación básica y media, situación que es más crítica en las zonas rurales, condicionando una educación pobre para los pobres.

En los **resultados**, la exclusión se expresa en las limitaciones de colocación de los profesionales egresados de la universidad pública en el mercado laboral, particularmente de las regionales. El aislamiento de la universidad con respecto a su entorno, en particular con el sector productivo, mercado laboral y Estado, se expresa en la dispersión de la oferta universitaria, la restricción de la actividad investigativa como actividad fundamental del conocimiento, así como de la extensión universitaria y proyección social, y en la priorización de la profesionalización; descuidando la calidad, donde la formación recibida constituye solo una credencial válida para círculos restringidos, pero que no les permite competir en otros círculos de mayor poder

económico y político, como ocurre con muchos profesionales egresados de las universidades públicas regionales (Ucelli: 2006).

A todo esto se suman los prejuicios sociales arraigados hacia la universidad pública, una expresión soterrada del racismo articulado con la discriminación étnica de parte de los grupos de poder; por ejemplo, de las empresas de gran capital que no demandan el concurso de egresados de estas instituciones, en una clara muestra de abierta discriminación y exclusión social, más que nada porque en ellas estudian, mayormente, jóvenes de sectores sociales pobres.

Desde la perspectiva del **desarrollo humano**, la exclusión se refiere a las limitaciones o restricciones en cuanto al acceso a oportunidades y privación del desarrollo de capacidades relacionales y pertenencia de las personas o grupos sociales para desarrollar la vida de la comunidad. Las privaciones o restricciones son de carácter material y no material, y limitan el desarrollo humano en sus diferentes aspectos. Existen tres tipos de privaciones: **económicas**, como problemas de acceso a recursos, subempleo y empleos inseguros, que condicionan ingresos insuficientes que no garantizan una vida adecuada; **social**, como la ruptura de lazos sociales o familiares que son fuente del capital social y de mecanismos de solidaridad y la incapacidad de participar en actividades sociales; y las **políticas**, como las limitaciones en el acceso al poder, de participar en las decisiones que afectan sus vidas (Pérez y Eizagirre: 1996).

García, citado por Pérez y Eizagirre, agrega, a las privaciones señaladas por Pérez, los factores personales, subjetivos y psicológicos; además, establece tres dimensiones de la exclusión social que se relacionan e influyen mutuamente. La dimensión estructural o económica, referida a la carencia de recursos materiales, derivada de la exclusión al mercado de trabajo, lo cual afecta la subsistencia; la dimensión contextual o social, caracterizada por la falta de integración en la vida familiar y en la comunidad a la que pertenece; y la dimensión subjetiva o personal, caracterizada por la ruptura de la comunicación y debilidad de la significación como autoestima, confianza, identidad y reciprocidad entre otros.

Según las dimensiones económica, social y política (Pérez y Eizagirre: 1996), la exclusión sobrepasa a la pobreza y se relaciona con las rupturas y el debilitamiento de la cohesión social y las redes sociales; y está condicionada por las estructuras socioeconómicas, culturales y políticas públicas de cada país, que determinan las

relaciones entre clases sociales, el control de recursos y del poder. De otro lado, debido a su carácter complejo y multidimensional, la exclusión social se relaciona estrechamente con otros conceptos vinculados al desarrollo, tales como:

- La pobreza, que también es un problema multidimensional según el enfoque de capacidades humanas, se solapa con la exclusión social. Pero la exclusión aporta otros elementos al concepto de pobreza: primero, ofreciendo un marco integrador centrado en los procesos que causan las privaciones en las instituciones y en las acciones implicadas; luego puede ayudar a formular las agendas públicas y de desarrollo integral, en tanto incluye la ideas de justicia; finalmente, analizar la relación de los problemas entre países desarrollados y no desarrollados.
- En el índice de desarrollo humano (IDH), se considera bastante equiparable la ausencia del desarrollo humano con la exclusión social, porque subraya el carácter multidimensional del desarrollo y de la privación al basarse no solamente en los ingresos sino en tres indicadores: esperanza de vida, logro educativo y producto interno bruto per cápita; sin embargo, se diferencia en la medida en que el IDH describe principalmente los resultados y se centra en promedios nacionales, mientras que la exclusión social se refiere a todo el proceso y a los actores, que son los grupos específicos que la sufren.
- Capacidades y titularidades de las personas, dos nociones de Amartya Sen, citado por Pérez y Eizagirre, que han influido mucho en los estudios de desarrollo y que indican que la privación no radica en lo que la gente no posee, sino en aquello que se les incapacita poseer. Las capacidades vienen a ser las opciones entre las que una persona puede elegir para llevar a cabo las acciones tendentes a conseguir el bienestar, mientras que las titularidades son los derechos de las familias para controlar los bienes en función de diferentes mecanismos económicos, políticos y sociales dentro del sistema legal. Existe relación entre capacidades y titularidades, y de estas con la exclusión social, porque implica una reducción de ellas. La exclusión social va más allá que capacidades y titularidades, puesto que observa los procesos que desencadenan la pérdida de los mismos.
- Vulnerabilidad es el concepto con mayores similitudes a exclusión social. Aunque la vulnerabilidad, a veces, se identifique simplemente con la pobreza, entendida como carencia de ingresos o de consumo; también incluye otros elementos como

la inseguridad, indefensión y exposición al riesgo. La vulnerabilidad, como la exclusión, contempla diversas dimensiones de la privación, incluye las percepciones subjetivas de las personas sobre su situación y no solo las definiciones de los foráneos. La mayor diferencia entre vulnerabilidad y exclusión es que vulnerabilidad gira en torno al concepto de riesgo ante una crisis potencial.

- Capital social, concepto referido a las capacidades y recursos que se derivan para las personas y comunidades a partir de sus relaciones sociales. La exclusión social se dirige más directamente hacia los problemas de privaciones.

Como la exclusión social es un problema complejo de la sociedad, que limita el ejercicio pleno de la ciudadanía y frena el desarrollo social, tiene diversas interpretaciones de acuerdo a la formación y orientación de los estudiosos; como tal, también se plantean distintas maneras de abordarla para superarla o eliminarla, en la perspectiva de buscar mejores relaciones entre los diferentes grupos sociales que conviven en sociedades multiculturales. Berry (2006), al analizar los procesos de aculturación en estas sociedades, plantea algunas perspectivas:

La asimilación. Es una de las estrategias que se plantea frente al lado negativo de la marginalización. En esta estrategia de asimilación, los grupos etnoculturales son absorbidos por la sociedad mayor y dominante, pero con posibilidades de perder su identidad cultural al entrar en contacto con dicha cultura dominante y asimilar la cultura oficial. Berry califica a esta estrategia como la más individualista.

La integración. Es otra estrategia que se plantea para sociedades multiculturales, como un aspecto positivo frente a actitudes de separación que pueden plantear algunos grupos etnoculturales en estas sociedades. Se afirma que es la estrategia más aceptada, donde hay aceptación tanto de los grupos dominantes como de los dominados, y el reconocimiento de los primeros a todos los grupos; reconocimiento de su derecho a vivir culturalmente diferente y la disposición y preparación para que las instituciones nacionales atiendan las necesidades de todos los grupos que conviven en dicha sociedad. Esta estrategia, que es más colectiva, tiene como requisito básico la aceptación del valor de la diversidad cultural como objetivo de la sociedad en su conjunto, donde habría adaptación mutua a la que Berry denomina como el multiculturalismo.

Otros autores plantean la **inclusión social** como estrategia para superar la exclusión social existente en la sociedad; sin embargo, no todos la perciben de la misma manera. Algunos conciben la inclusión como la inserción de grupos sociales excluidos a la sociedad mayor, lo que no necesariamente significa ser considerados y tratados de igual manera que los demás. Otros entienden la inclusión como sinónimo de integración; sin embargo, otros estudiosos de la problemática plantean una diferencia entre estos dos conceptos.

Es así que la integración sería una inserción parcial y condicionada de los grupos excluidos, la cual solo busca cambios parciales o superficiales, sin cuestionar el sistema y buscando que los integrados se adapten a las normas de la sociedad. Esto plantea que, si bien se reconoce de alguna manera los derechos de estos grupos, no se reconoce las particularidades de cada grupo y se les considera como grupos homogéneos. Por su parte, la inclusión social sería una inserción incondicional, total, que parte por el cuestionamiento del sistema o las estructuras que condicionan la exclusión en una búsqueda de cambios más profundos a fin de que la sociedad atienda las necesidades de todas las personas, a partir del reconocimiento de los derechos de todos, pero también del reconocimiento de las diferencias.

La inclusión social ha cobrado mayor importancia en el contexto actual, motivando discusiones y análisis de parte de los especialistas de las diferentes disciplinas sociales del país, en la medida que este tema se ha incorporado en la agenda política del gobierno actual para el diseño de políticas públicas y programas sociales, tendentes a reducir las brechas de desigualdad existentes en el país; para ello se creó el Ministerio de Inclusión Social (MIDIS), que tiene como misión: “garantizar que las políticas y programas sociales de los diferentes niveles de gobierno actúen de manera coordinada y articulada para cerrar las brechas de acceso a servicios públicos universales de calidad y de acceso a las oportunidades que abre el crecimiento económico”.

Carolina Trivelli, titular de este nuevo Ministerio, en sus declaraciones, define la Inclusión social como la situación que asegura que todos los ciudadanos sin excepción puedan ejercer sus derechos, aprovechar sus habilidades y tomar ventajas de las oportunidades que encuentren en su medio. Por su parte, Juan Pablo Silva, viceministro de la misma cartera, afirma que la inclusión social es una situación mediante la cual todos los ciudadanos(as) del país puedan ejercer sus derechos y acceder a servicios públicos de calidad, participar en la comunidad nacional en condiciones de igualdad y contar con las

capacidades esenciales para aprovechar las oportunidades que abre el crecimiento económico (CIES: 2012).

Las discusiones acerca de la inclusión social, pero fundamentalmente las propuestas para hacer frente a las brechas de desigualdad y exclusión social existentes en el país, se centran más en aspectos socioeconómicos, como la manera de lograr el mejor uso y focalización de los recursos económicos y beneficios sociales del Estado destinados a los sectores menos favorecidos. Sin embargo, siendo la exclusión un problema complejo o polifacético, como refiere Llorens (2011), la inclusión social debe constituirse en un proceso amplio que incluya no solo la participación socioeconómica y política de la población, sino también la participación cultural más amplia y plena.

Para un país multicultural como es el Perú, significa incorporar la dimensión cultural a través del diseño e implementación de políticas que complementen y faciliten las medidas socioeconómicas; implica reconocer, valorar y aprovechar nuestra diversidad cultural como un potencial importante del desarrollo o un activo para impulsar y potenciar la inclusión de los sectores sociales y más postergados del país.

En esta investigación, se asume la exclusión sociocultural como un problema social complejo, dinámico, multidimensional y multifactorial que resulta de la interacción de factores estructurales de carácter económico, social, político y cultural; que se sustenta en la desigualdad de poder, de recursos y de status existentes entre los grupos humanos; están incorporadas en el sistema social, tanto a nivel de instituciones como en el comportamiento de las personas. La exclusión se entrecruza con otros problemas como la pobreza y la privación de diversos tipos, y afecta a diferentes aspectos del desarrollo humano. Entonces, su abordaje requiere de un esfuerzo intersectorial, de un papel activo del Estado en el diseño de políticas públicas interculturales que posibiliten el desarrollo de capacidades y el empoderamiento de los grupos excluidos, a fin que se constituyan en sujetos de cambio y actores del desarrollo, pero también del compromiso y voluntad de cambio de toda la sociedad.

Se hace necesaria la interculturalidad como proyecto político que comprometa a todos, empezando por el Estado; que, a través de políticas públicas, promueva el reconocimiento, valoración y uso positivo de la diversidad sociocultural en el desarrollo, el respeto a la diferencia y diálogo más fluido y tolerante con los diversos grupos culturales, a fin de llegar a acuerdos y consensos para el logro de objetivos comunes, el desarrollo tanto del capital humano y social. Sin embargo, es importante

incidir en el hecho de que dichas políticas no queden solo a nivel de normas, sino que se concreten en programas y acciones que involucren a la sociedad.

El termino *interculturalidad*, que está bastante difundido en el lenguaje común, es utilizado en distintos sentidos; pero, para el caso de la investigación, se toma los aportes de Ansión (2007, 2012), quien señala que este puede definirse como dos situaciones: interculturalidad como realidad de hecho e interculturalidad como proyecto.

La interculturalidad de hecho o situación de hecho está referida a las relaciones interculturales existentes, directamente observables en el contexto actual de la sociedad; son relaciones entre personas y grupos de distintas culturas que por razones de encuentros históricos se relacionan con frecuencia en la vida cotidiana; generalmente, están marcadas por conflictos, incomprensiones y desprecio mutuo, por la hegemonía de un grupo social sobre los demás, a quienes busca imponer sus propios hábitos culturales como si fueran los únicos valederos. Es decir, las influencias más fuertes y más visibles van desde la cultura hegemónica hacia las otras culturas, las de los grupos subalternos. Es importante conocer esta primera situación para entender las relaciones desiguales establecidas entre estos grupos, para pensar en la necesidad de la interculturalidad como proyecto de cambio evaluando las posibilidades.

La interculturalidad como proyecto es una aspiración, un deseo de cambio, un proyecto de convivencia basada en el respeto a la diferencia, relaciones de intercambio en condiciones de equidad, de aceptación y reconocimiento mutuo y prácticas conscientes y tolerantes, a partir de la valoración de la diversidad como recurso positivo para el *interaprendizaje*, intercambios beneficiosos para cada grupo cultural y por tanto el desarrollo con equidad. Como se señaló antes, es la interculturalidad como proyecto político la que se quiere para contribuir con la investigación, porque hay que conocer los problemas existentes para buscar cambios.

La breve teorización y caracterización de la exclusión y conceptos afines permite concluir en que la exclusión social y cultural es un problema social complejo, dinámico, multidimensional y multifactorial; producto de proceso históricos y estructurales, que en el caso peruano es la expresión del racismo soterrado, pero vigente, la discriminación étnica y de género fundamentalmente, que opera desde el sistema social. Esta, como restricción a oportunidades y posibilidades de acceso a bienes y

servicios de determinados grupos sociales, o de las posibilidades de relacionarse, participar en grupos y de la vida en común, obedece justamente a la valoración diferenciada que se da a determinadas personas o grupos sociales; de allí la relación estrecha e interdependiente con la discriminación. La exclusión sociocultural en la educación superior tiene dos dimensiones: el acceso a este servicio y la calidad de los conocimientos que se imparte.

La universidad, por su carácter universal, debería ser un espacio privilegiado de inclusión, de ejercicio de la democracia, de debates, diálogo; en el marco del respeto a la diversidad y de generación de propuestas de desarrollo para contribuir a la solución de los problemas de su entorno, aprovechando las potencialidades y aportes de cada grupo cultural. Sin embargo, en tanto institución pública enmarcada por pautas de las políticas públicas del sector, la no valoración de la diversidad, la influencia del entorno y la propia práctica de sus miembros, se constituye en una especie microcosmos de la sociedad, donde se reproducen prácticas de discriminación y exclusión social y cultural entre los distintos agentes que operan a su interior.

A la luz de las teorías existente, se hace necesario reflexionar sobre ¿cómo opera la exclusión social y cultural en la UNSCH?, ¿cuáles son los mecanismos de exclusión social y cultural que se reproducen en la UNSCH?, ¿quiénes son los estudiantes más vulnerables de exclusión y cuáles son sus características?, ¿cómo afecta la exclusión social y cultural en el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente de los más vulnerados?, ¿cómo perciben los estudiantes la exclusión social y cultural?, ¿cuáles son los mecanismos de respuesta que desarrollan los estudiantes frente a los problemas de exclusión?, ¿cuáles son los avances de la universidad en cuanto a políticas inclusivas?, ¿cuáles son las propuestas de los estudiantes para hacer frente a los problemas de exclusión sociocultural? y ¿cómo la universidad puede trabajar propuestas más sostenibles a partir de sus experiencias iniciales y las iniciativas de los estudiantes? Estas preguntas serán analizadas y respondidas a partir de una caracterización del contexto nacional y regional, la situación de la propia universidad analizada en el siguiente capítulo, contrastado con la información recogida y a la luz de los aportes teóricos sistematizados.

CAPÍTULO III

UNIVERSIDAD, DIVERSIDAD Y EXCLUSIÓN

Este capítulo está referido a caracterizar el contexto socioeconómico, político y cultural del país y la región, en el cual se desenvuelve la educación pública y particularmente la Universidad de Huamanga como universidad regional; así como las características de la comunidad universitaria. Se hace una breve referencia del contexto nacional y regional, la problemática de la universidad pública del país y finalmente la situación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en cuanto a sus antecedentes históricos, su situación actual, las características de la comunidad universitaria y el perfil socioeconómico de los estudiantes, que permitan entender mejor la exclusión sociocultural.

3.1. Breve referencia del contexto nacional y regional

El Perú es un país diverso y heterogéneo, caracterizado por la diversidad en aspectos geográficos, físicos (regiones, pisos ecológicos, microclimas y recursos naturales) y socioculturales; por lo cual se le conoce como un país multicultural, multiétnico y plurilingüe; en cuyo territorio coexisten diversos grupos poblacionales como la población mestiza, indígena, los grupos afro descendientes, asiáticos y europeos, cada uno con sus propias características socioculturales.

De los 28 millones de peruanos, la mayor parte es mestiza, seguida por la población indígena; sobre estos últimos, si bien ha disminuido en los últimos años, el Perú se constituye como el segundo país con mayor población indígena en América Latina, después de Bolivia (CEPAL: 2006). En cuanto a la lengua, en el Perú existen 44

lenguas: el castellano como idioma oficial general, es la principal lengua de comunicación nacional seguida en orden de importancia por el quechua, aimara y jacuro como lenguas andinas; y 40 lenguas amazónicas, como el aguaruna, asháninka, shipibo, nomatsiguenga, bora, huambisa, entre otros, todos ellos también oficiales, de acuerdo a la Constitución del Perú, en los territorios donde se empleen. Entonces, la diversidad cultural, como fenómeno social e histórico, es un rasgo constitutivo de nuestra realidad social, que presenta numerosas expresiones culturales en torno a los modos de ser, pensar, hacer y convivir (Ruiz: 2006).

La mayor parte de la población indígena habita y está organizada en comunidades campesinas rurales, de ellas 5279 comunidades campesinas están reconocidas en la zona andina y costera del país y 1267 en comunidades nativas de la zona amazónica (Hirias: 2005). Sin embargo, como efecto de los procesos migratorios tradicionales y los desplazamientos forzados durante la época de violencia política, existe importante población indígena en la zona urbana y urbano-marginal de las principales ciudades del país.

El Perú es también un país donde existen diferencias y marcadas brechas de exclusión social en grandes sectores y grupos poblacionales, como expresión de relaciones de poder desiguales y manifestación de la discriminación múltiple; producto de muchos factores como la procedencia y residencia rural, condición étnica, cultura, raza⁶, idioma, género, edad, discapacidad, entre otros; desigualdades expresadas a partir de las condiciones económicas, sociales (pobreza y extrema pobreza), políticas y culturales.

La diversidad en el Perú y América latina intentó ser ignorada por largo tiempo por estar vinculada a la población indígena; posteriormente, se intentó erradicarla por medio del sistema educativo, sistema que se constituyó en una herramienta civilizadora de homogenización y uniformización lingüística y cultural, como una manera de reproducir el orden hegemónico criollo (López: 2001).

Se presentan dos situaciones en el reconocimiento de la diversidad cultural, una donde se establece una jerarquía de las diferencias, donde la diversidad se convierte en fuente de tensiones, prejuicios, discriminación y exclusión social. Otra, que se

⁶Raza: categoría social creada por el racismo.

constituye en fuente y potencial de creatividad e innovación; por tanto, en una oportunidad y fuente de desarrollo humano (Kaluf: 2005).

En el Perú, país con grandes brechas de desigualdad económica y social, se ha optado por la primera situación de reconocimiento, el de las jerarquías establecidas; donde se privilegia la cultura occidental en desmedro de las culturas andinas, amazónicas y afroperuanas, quienes, con frecuencia, sufren discriminación y exclusión. Ser indígena en el Perú equivale a ser ciudadano de último orden, estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas de mayor pobreza. Estas jerarquías y disparidades se traducen en situaciones de desventaja en cuanto a oportunidades de acceso a recursos y servicios básicos como educación, salud, salubridad, justicia y otros para los grupos excluidos: población indígena, rural o urbano-popular.

Por las características de nuestra sociedad, la discriminación y exclusión social son problemas frecuentes, prácticas sociales que se viven día a día, presentes de manera sutil en las políticas sociales y en el inconsciente colectivo de la población. En el Perú, se discrimina por motivos de raza, origen étnico, condiciones económicas, sociales, culturales, ideológicas y políticas, así como por edad, condiciones de discapacidad, orientación sexual o por razón de género, entre otros; así como por la combinación de todos estos factores.

A pesar de un limitado avance en cuanto a políticas inclusivas en el Perú, en el marco de la participación y compromiso de nuestros gobernantes en las principales conferencias y cumbres internacionales, y de las políticas reparativas aún débiles, en la práctica, esto queda a nivel teórico y declarativo, porque las políticas siguen encarpetadas o carecen de recursos necesarios para su adecuada implementación. No hay una verdadera voluntad política de los gobernantes de turno para efectivizarla, asignar presupuestos convenientes y garantizar su adecuada implementación (De la Cruz: 2007).

Ayacucho es una región ubicada en la zona sur centro del país, región con mayor presencia de población indígena según UNESCO; es una de las regiones más pobres e históricamente abandonadas en las políticas públicas; tiene como actividad económica más importante a la agricultura, principalmente de secano; y sus servicios gubernamentales están mayormente ubicados en la ciudad capital de la región.

Ayacucho es también una de las regiones más golpeadas por el conflicto armado interno, con más del 40 % del total de víctimas del país, entre muertos y desaparecidos; por consiguiente, presenta las secuelas más graves aún sin atender donde la situación de exclusión se hace más crítica y mella los derechos humanos de un sector mayoritario de la población, limitando las oportunidades de acceso a recursos, servicios básicos y al desarrollo en general.

Ayacucho reproduce la diversidad sociocultural del país, en tanto posee población quechua que vive en las comunidades campesinas de la zona andina, y dos grupos étnicos amazónicos, los *ashánincas* y *matsiguengas*, que viven en la zona del Valle del Río Apurímac.

Ayacucho, nombre que se traduce del quechua como "rincón de los muertos", es, según Degregori (1990), una región compleja y convulsionada; históricamente sacudida por la violencia, en tanto presentó un conjunto de conflictos y enfrentamientos bélicos desde la expansión Wari, la guerra de los incas y la Confederación Chanca. También están las guerras de la conquista, que obligaron a la fundación de Huamanga como San Juan de la Frontera, en una zona intermedia entre Lima y Cusco para evitar el avance del ejército de Manco Inca; la guerra de Chupas, entre conquistadores (almagristas y pizarristas); la guerra de la Independencia; la Campaña de la Breña y muchos levantamientos campesinos durante la República, hasta llegar al conflicto armado interno de los años 1980 y 1990 del siglo pasado.

Huamanga, capital de la región, no se desarrolló como zona agrícola ni ganadera importante *por la suma pobreza de la tierra*. "Milenarios cataclismos dejaron su faz resquebrajada, cubierta de sedientas y estériles tobas, y cuando el esfuerzo humano pudo mudar en mieses la infecundidad, guerras de indios o de españoles, repartimiento de tierras o mitas mineras completaron la obra de los volcanes. [...] Los indios y mestizos, habitantes, pobres y necesitados que se asentaron en esa tierra de buen temple, a mitad del camino entre el Cusco, capital Imperio Inca, y Lima, capital del Perú colonial, pudieron sobrevivir merced a las manos de sus artesanos y a los pies de sus arrieros" (Morote: 1977).

Entonces, Huamanga adquirió cierta articulación económica y política durante la colonia, combinando la minería de Huancavelica con los obrajes, la agricultura servil de la zona norte de la región y el arrieraje; pero la decadencia de la minería huancavelicana le afectó severamente (Degregori: 1990).

El desarrollo capitalista y la penetración imperialista desde fines del siglo XIX, y con mayor fuerza en el siglo XX, afectó de manera negativa a la región ayacuchana, debido a que no poseía ningún recurso de interés para el capital extranjero o nacional; tampoco surgió ningún polo económico con dinamismo suficiente para engancharse a sectores de punta de la economía nacional; situación que más adelante condicionó el estancamiento y empobrecimiento del centro por la crisis del sistema latifundista; el desmembramiento y pérdida de la periferia como Andahuaylas y el aislamiento de las provincias sureñas; y la subordinación de Ayacucho hacia otros polos regionales, el sur hacia Ica y el norte hacia Huancayo (Degregori:1990).

Este breve panorama nos hace ver la situación difícil de Ayacucho, la condición de exclusión en la que se encuentra en el país con relación a otras regiones; lo cual posibilitó la reproducción de fuertes problemas de exclusión en su interior por las relaciones serviles que se establecieron entre latifundistas, campesinos siervos y las propias comunidades campesinas que entran en conflicto con la hacienda bajo el sistema del gamonalismo; sistema que, a pesar de muchos cambios, hoy aún persiste en el comportamiento de la población.

Vergara (2010), al referirse a este contexto temporal y espacial de Ayacucho (ciudad capital), señala que las condiciones históricas son como postales recurrentes y expresivas que representan la realidad ayacuchana; a partir de ellas, se reproducen otras imágenes que las realizan-desarrollan-actualizan a través de expresiones artísticas diversas que se ejemplifica en las turbulencias de la ciudad y el carácter difuso de sus estructuras contemporáneas, frente a la claridad del orden estamental que separaba *indios* y *mistis*. Algunas imágenes persisten en el imaginario colectivo como *paisaje lunar*, la pobreza, violencia, mujer mala, diáspora y figura del *huamanguino macho o revolucionario* que resiste a las inclemencias y la dominación; figuras que fueron y son productos de nuevas imágenes que se consolidan en el imaginario con algunos matices.

La discriminación y exclusión social que vive la región es de carácter histórico, se manifiesta en problemas frecuentes y persistentes en diferentes momentos de la vida ayacuchana, están bastante internalizados por la población, y se hacen más explícitos en situaciones y coyunturas especiales. El Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR: 2003) afirma que la discriminación étnica y racial fue el elemento fundamental presente en la violación de los derechos humanos fundamentales de las

personas durante el proceso de la violencia; así, el 75 % de las víctimas fatales fue la población que tenía como lengua materna el quechua y otras lenguas nativas, y el 79 % vivía en zonas rurales.

Actualmente, Ayacucho se constituye en la tercera región más pobre del país, con un 68,7 % de la población en condición de pobreza y un 35,8 % en condición de pobreza extrema (ENAH0: 2007); en cuanto al ranking de índice de desarrollo humano, ocupa el puesto veintidós, de las veinticinco regiones del país, con 0,5280 de índice de desarrollo departamental (Censo: 2007), muy por debajo del promedio nacional.

En cuanto a la población, el 42 % es rural, mientras que el 58 % es urbana; sin embargo, el 58 % de la población se dedica a actividades agropecuarias. Ayacucho, tiene una tasa de analfabetismo de 17,9 %, siendo la cifra más alta para el área rural con el 27,2 %, frente al 11,7 % del área urbana; en cuanto a género, las brechas son mayores, el analfabetismo de las mujeres es de 26,9 %, frente al 8,4 % de los varones (Censo: 2007).

En el aspecto sociocultural, la región presenta poco desarrollo del nivel educativo, que se puede constatar en las siguientes cifras: el 17 % del total de la población no tiene ningún nivel educativo, el 31 % cuenta con educación primaria, el 33 % con educación secundaria y solo un 19 % con educación superior (Suarez: 2009); esto muestra la persistencia de la exclusión social y cultural de un gran sector de la población en el acceso a la educación, particularmente a la educación superior.

La baja calidad de la educación en la región está relacionada con la poca calificación, falta de asistencia y permanencia de los docentes, con la estructura curricular inadecuada y con la poca disponibilidad de material educativo; todo ello explica el escaso impacto de la enseñanza en la niñez y la juventud (Suarez: 2009). La baja calidad también está relacionada al carácter impertinente e inconveniente de las políticas educativas, diseñadas e implementadas como para una sociedad homogénea, siendo esta diversa y multicultural. Dichas políticas imponen en la enseñanza el uso del lenguaje oficial y una cultura occidental, en clara muestra de discriminación a lo local e indígena.

Los indicadores de la inequidad y exclusión en la educación se reflejan en que la población pobre solo llega a 6,9 años de estudio, frente a 9,8 años de los no pobres, siendo más crítica en la población rural, que solo llega a los 5 años de estudio. De

igual manera, la población pobre solo en un 41 % asiste a un centro educativo, frente al 76 % de los no pobres. En cuanto a la asistencia, si bien no hay mucha diferencia entre niños pobres y no pobres a nivel primario (94 % pobres y 97 % no pobres), la brecha se incrementa a nivel secundario (63 % pobres y 85 % no pobres) (Suarez: 2009).

3.2. La universidad pública en el país

La universidad es la institución educativa de nivel superior más importante de la sociedad, que se constituye en un espacio privilegiado no solo de formación de cuadros profesionales para el desarrollo económico, social, político y cultural del país; sino, también, de producción y difusión de conocimientos científicos y tecnológicos que respondan a las verdaderas necesidades e intereses del país a través de la investigación y la extensión social.

La educación es un derecho fundamental del ser humano, forma parte de los derechos económicos, sociales y culturales; es un componente básico del desarrollo humano y social y un mecanismo importante de movilidad social. Por estos motivos, la educación, fundamentalmente la educación superior, actualmente tiene mayor demanda dentro de los grupos históricamente excluidos, quienes han tenido una serie de limitantes y barreras de orden económico, social, cultural y geográfico para acceder a este derecho.

La educación como canal de movilidad social, en una sociedad jerarquizada y excluyente, siempre fue una aspiración histórica de los grupos sociales excluidos y pobres; aunque, en la visión tradicional, a la escuela se la vinculaba con los blancos y la dominación (Ansión: 1989). Esta vinculación de la escuela con la dominación obedece, según Montoya, citado por Ansión (1989), al papel liquidador frente a la cultura andina; lo que guarda relación con el rol de los latifundistas, quienes generaban una imagen ajena y alejada de la escuela en el indio para mantenerlos en la "ignorancia" y explotarlos más. Esto se puede ver en la clásica frase que Montoya refiere: "indio leído, indio perdido"; así como en otras tantas frases populares: "indio leído, nunca vencido" o "indio leído, indio rebelde". Estas hacen referencia a la idea de que el indio con educación y conocedor de sus derechos es más difícil de ser sometido al abuso y la explotación.

Durante el siglo XX, la educación fue concebida como instrumento privilegiado para fomentar una mayor integración y homogenización sociocultural, acelerar la modernización de las estructuras productivas y formar elites dirigentes de la nación (CVR: 2003). En esta perspectiva, hacia los años 1960, la escolaridad se masificó en las zonas rurales gracias a la declaración de la obligatoriedad de la educación básica; sin embargo, no todas las comunidades fueron beneficiadas con escuelas, lo cual motivó que algunas organizaciones campesinas hayan seguido desarrollando esfuerzos para la implementación de escuelas a nivel de sus comunidades. Estos esfuerzos se dan en el marco del *mito la escuela* y del *mito del progreso* (Ansión: 1995, Degregori: 1986, y Tubino: 2007), que ven a la educación como un canal fundamental de ascenso social e integración al sistema. Desde esta perspectiva, muchas organizaciones comunales construyeron sus locales escolares en base al esfuerzo propio, asumiendo también el pago del sueldo de los docentes durante los primeros años hasta que subsiguientemente el Estado lo asumiera. Posteriormente, estas organizaciones campesinas han ido luchando para ampliar la creación de colegios secundarios a nivel de los distritos rurales y algunas comunidades o centros poblados, para garantizar la educación de sus hijos y ahorrar gastos de envío hacia otros distritos o capitales de provincias.

Recogiendo aportes de los estudiosos de la educación, podemos decir que gracias a estas demandas, presiones e iniciativas de la población rural, a partir de los años 1950, el Estado desplegó mayores esfuerzos por abrir más escuelas a nivel de las comunidades campesinas, colegios a nivel de los distritos y centros poblados mayores, y universidades en el ámbito de las diferentes regiones del país. Es así que para fines de los años 1970 se logró una mayor inserción de la población infantil y juvenil en el sistema educativo formal, la reducción significativa del analfabetismo en el Perú y un acceso creciente de los sectores populares a la educación superior; motivo por el cual el historiador Carlos Contreras afirma que "el siglo XX fue el siglo de la educación peruana" (Degregori y Sandoval: 2009).

Esta situación posibilitó cambios culturales importantes a nivel del país; por ello los peruanos en general y particularmente los sectores pobres y rurales depositaron su esperanza y dedicaron esfuerzos a hacer realidad el *mito de la escuela* con el fin de lograr superación y mejorar su calidad de vida (Degregori y Sandoval: 2009). En el contexto actual de globalización, sociedad del conocimiento y alta competitividad generadas por el neoliberalismo, la educación se convierte en el capital social más

importante del desarrollo; la educación básica ya no es suficiente y la población demanda cada vez más el acceso de sus hijos a la educación superior universitaria, ya no solo como mecanismo de movilidad social sino como un derecho. Es así que podemos afirmar que el mito de la educación, señalado por muchos autores, no solo tiene vigencia, sino que se ha extendido a la educación superior.

Dada la situación de abandono en que se encuentran las universidades públicas, particularmente las regionales, y la baja calidad educativa que no permite desarrollar competencias necesarias para facilitar la inclusión profesional de sus egresados en el mercado laboral, se hace difícil lograr la promesa del cambio y mejoramiento de la calidad de vida, con lo cual el mito de la educación asociada al progreso se podría convertir en una estafa. Sin embargo, a pesar de esta visión crítica de la calidad educativa pública, la población sigue considerando a la educación como un recurso privilegiado para combatir la exclusión y cimentar valores inclusivos (Peñaflor y Jara: 2009).

Hacia fines del siglo pasado, la universidad peruana, en la misma perspectiva que las universidades latinoamericanas, desarrolla una tendencia hacia el incremento del número de universidades, así como una mayor expansión de la cobertura universitaria; lo cual posibilitó el acceso de estudiantes de sectores populares y una relativa democratización de la educación superior. Sin embargo, la expansión en número y tamaño de las universidades no concordaba necesariamente con las necesidades del país y sus regiones, y más bien obedeció a demandas coyunturales ligadas a la tendencia global; pero que, en el caso del Perú, se dio sin el control necesario requerido, generando más bien una baja calidad educativa (Depaz: 2010). La masificación del reclutamiento universitario no fue acompañada de una política de incremento de la inversión estatal en las universidades, inversión que por el contrario se vio disminuida, pasando de un 6 % de presupuesto en 1960, a un 3,4 % en 1970, hasta llegar a un 1,9 % en 1980 (CVR: 2003).

Entre 1950 y 2005, la universidad peruana ha crecido de 6 a 82 universidades, con una proporción de crecimiento muy diferenciada entre universidades públicas y privadas; ya que las universidades públicas se incrementaron de 5 a 35, las universidades privadas se incrementaron de 1 a 47. La etapa de mayor incremento fue durante los años 1990, en el marco de la política de incentivo a la privatización, promovida por las políticas neoliberales del régimen de Fujimori (Degregori y Sandoval: 2009). Según el II Censo Nacional Universitario del 2010, de 57

universidades (28 públicas y 29 privadas), en el censo de 1996, se pasó a tener 100 universidades en el año 2010 (35 públicas y 65 privadas), incremento que tuvo una variación porcentual del 75 %.

En cuanto a la población estudiantil, de 30012 estudiantes universitarios en 1960, se pasó a contar con 498502 estudiantes para el año 2003. Esta situación generó una recomposición social de la población estudiantil, de grupos más ligados a sectores oligárquicos y de clases medias urbanas, hacia migrantes o hijos de migrantes provincianos, mestizos y *cholos*, tanto en la capital del país como en las principales regiones (Degregori: 2009). Este proceso continúa, el censo universitario de 2010 revela que, de 335714 estudiantes universitarios de pregrado en 1996, se pasó a tener una población estudiantil de 782970 en el 2010, con una variación porcentual de 133,2 %. Sin embargo, de esta población estudiantil, el 39,5% (309175) corresponde a estudiantes de universidades públicas y el 60,5 % (473795) a estudiantes de universidades privadas; situación que muestra claramente la mercantilización de la educación superior universitaria. En cuanto a composición por género, el 51,1 % (400145) corresponde a varones y 48,9 % (382825) a mujeres; estas cifras muestran muy poca diferencia entre la proporción de estudiantes varones y mujeres a nivel global; pero, en las universidades públicas, particularmente en las regionales, la diferencia es mayor, debido a que la mujer rural tiene mayores dificultades para acceder a la educación superior.

A pesar del incremento de universidades y la mayor cobertura estudiantil, la educación superior en el país no ha logrado superar los problemas de exclusión e inequidades existentes, porque las brechas étnicas, socioeconómicas y regionales aún son marcadas; entonces, la universidad peruana no ha dejado de ser el reflejo de una sociedad heterogénea, multicultural y elitista. El recorte presupuestal sistemático y la marcada tendencia a la privatización no permiten atender las demandas educativas cada vez más crecientes de estudiantes de bajos recursos económicos; por el contrario, las universidades particulares, con pocas excepciones, han mercantilizado la educación hacia los sectores que pueden pagar los costos educativos, sin garantizar calidad y con una competencia desleal a las universidades públicas.

Según la Primera Encuesta Nacional de la Juventud del 2011, citado por Choque (2011), la población entre 15 a 29 años de edad, representa por el 26,7 % de la población total del país, un 49,8 % son varones y 50,2 % son mujeres. El 30,8 % de esta población reside fundamentalmente en Lima. De estos jóvenes, solo el 37,4 %

está estudiando en un colegio, instituto superior o universidad, mientras que el 62,6 % no asiste a ningún tipo de centro de estudios, y la tasa de analfabetismo en estos jóvenes es de 1,9 % a nivel nacional. En cuanto a las razones por las cuales estos jóvenes no asisten a un centro de educación superior, el 37,7 % no lo hace por problemas económicos, el 24,8 % por motivos de trabajo, el 6,0 % por dedicarse a quehaceres del hogar, el 6,5 % por otros problemas que incluye salud y distancia al centro de educación superior, el 3,2 % por problemas familiares y solo un 6,4 % por estar preparándose en una academia preuniversitaria. Estas cifras muestran claramente la fuerte exclusión a los grupos más pobres del país a la educación superior.

La contradicción entre el incremento estudiantil universitario, sin un proyecto que la acompañe, y la disminución de la inversión estatal en la educación pública, agudizaron la exclusión y la desigualdad, entabando y agotando los mecanismos de incorporación de grupos sociales mayoritarios a procesos de movilidad social propiciada por el proceso de modernización, iniciada entre los años 1950 a 1970; que, sumada a la limitada capacidad de absorción de profesionales en el mercado laboral, llevó a la crisis de la universidad.

De Sousa (2006) identifica tres tipos de crisis que enfrenta la universidad en América Latina, que guarda relación con lo que ocurre en el Perú. Primero, crisis de hegemonía, como resultado de las contradicciones generadas entre las funciones tradicionales de la universidad y las atribuidas durante el siglo XX, la formación científica y humanista con los conocimientos instrumentales para la formación de mano de obra calificada que exige el desarrollo capitalista. Segundo, la crisis de legitimidad, provocada por la contradicción entre la jerarquización de saberes especializados y las exigencias sociales y políticas de democratización de la universidad, y la reivindicación de igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Tercero, crisis institucional, como resultado de las contradicciones de la autonomía en la definición de los valores y objetivos de la universidad y la presión de someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial.

La crisis institucional de la universidad pública está relacionada estrechamente con la reducción del compromiso político del Estado con la educación en general y en particular con la superior, como producto de la implementación de las políticas neoliberales de ajuste estructural, situación que también condiciona el aumento de la

demanda social por la expansión de la educación básica. Veamos algunos hechos que agudizan a crisis.

En 1969, el régimen militar de Juan Velazco Alvarado⁷ promulga el Decreto Ley 17437, en el marco de la política nacionalista de responder a la democratización de la universidad, reorientar su crecimiento y tener el control institucional, creándose el Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP) y estableciendo algunos cambios como el sistema departamental, régimen semestral, currículo flexible y estudios generales; pero, en 1973, se suspende esta ley al promulgarse la Ley General de Reforma Educativa 19326, que restituyó la autonomía universitaria; pero, como no se promulgó el estatuto que debía normar esta ley, no se llegó a aplicar plenamente y contribuyó a la crisis de la universidad pública.

En 1983, durante el segundo gobierno de Fernando Belaúnde⁸, se promulga la nueva Ley Universitaria 23733, que anuló el Decreto Ley 17437, ley que profundiza las brechas entre la calidad educativa de la universidad pública y privada; porque recorta algunas reivindicaciones logradas, como la participación estudiantil en el cogobierno universitario, que se agrava con el desarrollo del conflicto armado interno iniciado en los años 1980, que terminó por colapsar el sistema educativo y particularmente de la universidad pública (Degregori y Sandoval: 2009).

La situación se agudiza con el crecimiento de universidades privadas, que hacen una competencia desleal a la universidad pública, captando cada vez mayor número de estudiantes. Las universidades públicas, que hasta el año de 1984 captaban el 65 % del total de ingresantes, han ido disminuyendo significativamente; mientras que, en las privadas, se han ido incrementando cada vez más. Degregori y Sandoval señalan que, para el año 2004, de cada 10 postulantes, solo dos ingresan a la universidad pública y ocho a la universidad privada, con ciertas variaciones por universidad, siendo Alas Peruanas la que capta hasta el 95 % de los ingresantes. Estas diferencias se incrementan debido a que, de la gran cantidad de postulantes a las universidades públicas, ingresan solo una proporción mínima debido al limitado número de vacantes, por las restricciones presupuestales como consecuencia del abandono del Estado en la inversión a la universidad pública, que más bien les indujo a generar ingresos propios, restringiendo la gratuidad de la educación y obligando a perder la función

⁷Juan Velazco Alvarado gobernó el Perú bajo el régimen de la dictadura militar desde el año 1968 hasta el año 1975.

⁸Fernando Belaúnde Terry fue Presidente del Perú en dos oportunidades. Su primer gobierno fue del año 1963 a 1968 y el segundo, de 1980 a 1985.

social de la universidad. Así, las universidades públicas permanecieron atomizadas frente a los cambios del contexto, con escasa capacidad de procesar dichos cambios en términos de estructura institucional, curricular y de gestión (Depaz: 2010).

La situación se pone más crítica en los años 1990 con la implementación vertical de programas neoliberales de ajuste estructural; promovió la privatización y redujo la gratuidad de la enseñanza, en el marco de las reformas hechas en la constitución de 1993 y a través de la Ley 264339, que dio facultades a la iniciativa privada de crear universidades con fines de lucro, únicamente con la autorización del Consejo Nacional para el Funcionamiento de Universidades (CONAFU), órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores creado en 1995, obviando la exigencia anterior de ser creadas por ley. Particularmente, el decreto legislativo 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, promulgada en noviembre de 1997, autoriza a cualquier persona natural o jurídica para constituir universidades que se rijan básicamente por reglas de una empresa, y con libertad en la definición de los aspectos académicos. La falta de un ente supervisor ha desvirtuado la calidad educativa, ha desarticulado la comunidad educativa y ha posibilitado la creación descontrolada de filiales a nivel nacional (Depaz: 2010).

La privatización se combinó con la intervención y militarización de algunas universidades públicas de la capital y de algunas regiones, en el marco de la *Reforma neoliberal a la peruana* (Degregori: 2009), con medidas antisubversivas decretadas, como el Decreto Ley 726, que permitió el ingreso de las fuerzas militares y policiales en los locales universitarios con autorización del Ministerio de Defensa o Ministerio del Interior, bajo la justificación de una supuesta presencia de grupos subversivos o de acciones que perturben el orden.

Estas medidas autoritarias e intervencionistas implementadas no solo debilitaron y distorsionaron la autonomía de la universidad, sino que profundizaron las brechas entre las universidades públicas y privadas. La reducción del financiamiento o presupuestos asignados a las universidades públicas los descapitalizó y les obligó al autofinanciamiento a través de proyectos productivos, de servicios a la comunidad, apertura de postgrados, actualizaciones profesionales e incremento de costos de trámites internos y servicios, para generar ingresos propios, restringiendo la gratuidad de la educación y convirtiendo a la universidad en su conjunto en una empresa que produce no solamente para el mercado, sino que en sí misma produce como mercado de gestión universitaria (De Sota:2006).

La expansión de la oferta educativa privada, sin control y fiscalización, la implementación de modalidades no escolarizadas, creación de filiales de muchas universidades privadas, complementada con la simplificación o rebaja de exigencias para la graduación y titulación, como la obtención automática del bachillerato de los egresados, titulación con examen o actualizaciones profesionales como alternativa de la tesis universitaria, limitaron las posibilidades de desarrollo de la investigación y han contribuido al deterioro de la calidad de la educación superior. Pero la calidad de la educación superior tampoco depende únicamente de lo que ocurre en este nivel, sino también del proceso de formación en todos los niveles educativos preuniversitarios, por la relación de la universidad con estos niveles, porque los estudiantes universitarios provienen de la educación básica y porque también la universidad forma a buena parte de los docentes que se incorporan a los distintos niveles y modalidades de la educación (Depaz: 2010).

Si bien hubo esfuerzos para mayor acceso de jóvenes de escasos recursos económicos al sistema de educación pública, las brechas de inequidad aún persisten. Benavides y Mena (2010) señalan que, si bien hay mejoras de oportunidades en el acceso a los diferentes niveles educativos según niveles socioeconómicos, lengua materna y zona de residencia, las desigualdades en rendimiento de pruebas no ha mejorado; por ello el Perú sigue siendo uno de los países latinoamericanos con mayor desigualdad en resultados de pruebas de rendimiento entre estudiantes urbanos y rurales. Por otro lado, si bien las brechas en tasa de cobertura, según área de residencia, lengua materna y nivel socioeconómico, han desaparecido prácticamente a nivel primario (94,2 % urbano y 94,1 % rural), estas aún persisten a nivel secundario (82,5 % urbano y 64 % rural).

En cuanto a la culminación oportuna del nivel educativo de niños y jóvenes de primaria y secundaria, también existen brechas según área rural y urbana y según la lengua materna, como se puede ver en los datos que presentó la Ministra de Educación en su exposición del día 6 de setiembre de 2011. A nivel de primaria, el promedio de culminación oportuna representa el 77,9 %; pero, en el área urbana, concluyen en 86,3 %; mientras que, en el área rural, en 60,9 %. Así mismo, los que tienen como lengua materna el castellano concluyen oportunamente en un 81 %, mientras los de lengua vernácula solo en un 53 %. A nivel secundario, el promedio de culminación oportuna para el país es de 60,8 %, pero en el área urbana concluyen oportunamente el 69,8 %, mientras que en el área rural solo el 37,9 %. Con relación al idioma materno, los de

habla castellana concluyen oportunamente en un 63,9 %, mientras que los de lengua vernácula solo en un 37,7 %.

En la misma exposición de la ministra, se puede ver que, en materia de comprensión lectora, de 28,75 de promedio de logro de aprendizaje en el país, a nivel de las instituciones educativas estatales, se logra solo en el 22,8 %; mientras que a nivel de centros privados se llega a 48,6 %. Haciendo la diferenciación por zona de residencia, a nivel urbano se llega hasta 35,5 %, mientras que en la zona rural solo se llega a 7,7 %. La situación es más crítica en matemáticas, de 13,8 de promedio nacional, solo 11,7 % corresponde a los colegios nacionales y 20,9 % a los privados; y en cuanto a zonas de residencia, el 16,45 corresponde al área urbana y solo en 5,8 % en el área rural.

Los datos revelan con mucha claridad la doble brecha de desigualdad que existe en el sistema educativo del país; por un lado entre la educación pública y privada, por otro entre la educación rural y urbana. Situación que evidencia, a su vez, la precariedad y baja calidad de preparación que reciben los estudiantes de origen rural, que los coloca en situación de desventaja frente a los urbanos, mejor preparados para acceder a la educación superior universitaria.

En las comunidades campesinas rurales de la sierra y la selva, residen personas en situación de mayor pobreza o en pobreza extrema; ellos tienen acceso a una educación de menor calidad por las propias condiciones de exclusión generadas por el sistema educativo del país y las políticas educativas; donde muchas escuelas rurales son del tipo multigrado, un solo docente atiende de dos a tres secciones, a ellas van generalmente docentes de baja calificación, quienes, en la mayoría de los casos, no culminan el desarrollo de los programas curriculares, por inicios tardíos de clases, pérdidas de clases por huelgas o la ausencia frecuente de algunos docentes por viajes a la ciudad por motivos familiares, hecho que les hizo acreedores del apelativo *docentes de miércoles*⁹. A nivel de los colegios secundarios, muchos docentes desarrollan cursos ajenos a su especialidad para completar la carga en las horas lectivas; en general, con metodologías memorísticas que no posibilitan el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas en los estudiantes, a lo que se suman la falta de bibliotecas, equipos de cómputo y otros materiales pedagógicos necesarios.

⁹*Docentes de miércoles*, porque jueves ya están pensando viajar, viernes viajan a la ciudad y muchas veces, en el retorno al colegio, no llegan el lunes porque les dejó el carro u otra gestión que hacer y recién llegan el martes y solo trabajarían completo el día miércoles.

Entonces, los estudiantes que egresan de los colegios rurales, quienes demandan el acceso a las universidades públicas y principalmente regionales, llegan a la universidad con serias desventajas frente a estudiantes urbanos de mejores condiciones económicas, con mayores oportunidades de desarrollo, castellanohablantes y con mejor capital cultural; porque han desarrollado baja calidad de formación de la educación básica, no tienen entrenamiento en modelos similares a las pruebas de admisión y tienen un conjunto de barreras culturales y lingüísticas, situación que dificulta su posibilidad de ingreso, a pesar que muchos de ellos tratan de complementar su preparación en academias preuniversitarias que tienen costos significativos.

Frente al deterioro de la formación que otorga la educación básica, se constituyen las academias preuniversitarias para complementar la preparación de postulantes en los modelos de pruebas de admisión instaurados en el país desde los años setenta. Sin embargo, estas academias, que se han incrementado mucho más en estos últimos años, como refiere el informe del Ministerio de Educación 2006, también imparten una formación que acentúa la tendencia memorística, retener datos y procedimientos mecánicos sin contextualización y justificación teórica, lo cual dificulta la formación integral y activa en el desarrollo de los procesos académicos en la universidad. Además, la preparación en estas academias tiene costos significativos, que los estudiantes que proceden de familias pobres están limitados en afrontarlos, a lo cual se suman los gastos de permanencia en la ciudad.

Los jóvenes rurales que logran ingresar a la universidad, luego de varios intentos frustrados, siguen arrastrando las dificultades señaladas; lo cual no contribuye con la mejora de la calidad educativa a nivel de las universidades, porque no existen ciclos de nivelación, tampoco programas de tutoría y acompañamiento a los estudiantes recién ingresados, ni integración cultural, ni desarrollo de metodologías adecuadas de respuesta a la diversidad de situaciones que presentan los estudiantes. Se sigue atribuyendo los problemas de déficit y carencias que presentan los estudiantes como responsabilidad de ellos y no del sistema; se hace necesario revisar los sistemas de admisión para democratizar el acceso a la universidad sin perder la calidad, pero también buscar mecanismos adecuados para responder a la diversidad.

El presupuesto es otro problema de las universidades públicas, cuya situación no ha mejorado mucho en los últimos diez años; porque, a pesar del crecimiento económico

que experimenta el país, el Estado sigue descuidando la atención a la educación y particularmente a las universidades públicas. Según el Informe de MINEDU (2006), la inversión del Estado en educación superior para el año 2001, a través de indicadores porcentuales, representaba el 2,9 % del PBI, cifra baja que coloca al Perú en una situación de desventaja frente a la mayoría de los países latinoamericanos, como Argentina que, en esa fecha, tenía 4,8 %, Paraguay 4,5 %, Brasil 4,1 % y Uruguay 3,2 %. Esta situación no ha cambiado sustancialmente en los años siguientes, pese a que se dio un ligero aumento.

Si bien hubo incremento relativo de asignación presupuestal a las universidades públicas en términos absolutos, como de S/. 582 millones en 1995 a S/.1402 millones en 2004 (MINEDU: 2006) y de S/.1551 millones en 2005 a S/.2694 millones en el 2009 (CAD: 2009), esto no ha crecido en concordancia con el significativo aumento de la población universitaria de los últimos años, ni con el incremento de universidades recientemente creadas. Además, este presupuesto, en términos de proporción del PBI, ha tenido una tendencia a estancarse alrededor de 2,8 %, llegando a representar el 18,97 % del presupuesto anual para mediados del año 2006 (MINEDU: 2006).

Según el Proyecto de Presupuesto de Educación para 2011, el sector educación tiene un presupuesto total de S/.14166,8 millones, que representa el 3,15 % del PBI. De este monto, a las universidades públicas les corresponde S/. 2482 millones, que representa el 17,5 % del presupuesto de educación (MEF: 2011), cifra bastante baja para cubrir los reales requerimientos de las universidades públicas y garantizar la calidad de la educación superior; que, como se ha señalado, tuvo un incremento importante tanto en población universitaria como en número de instituciones. Durante la gestión del APRA, se crearon nuevas universidades públicas con fines políticos, a nivel de provincias de una misma región donde ya había presencia de la universidad pública, sin ampliar los presupuestos necesarios, generando problemas y enfrentamientos entre pobladores de la misma región, como el caso de creación de la Universidad de Pampas, en Tayacaja (Huancavelica); igualmente, se creó la Universidad de Huanta en Ayacucho, a solo 45 minutos de viaje de Huamanga, donde se ubica la UNSCH; recientemente, la creación de la Universidad de Chincha, en Ica.

Por otro lado, según el mismo informe, el incremento destinado a la educación sirvió más que nada a la atención del gasto corriente, fundamentalmente a remuneraciones; mientras que los gastos de capital se fueron reduciendo. En el año 2005, el 95 % del presupuesto se destinó a gasto corriente y, de este monto, el 97 % a remuneraciones.

En el caso de las universidades, para el año 2009, el 73 % del presupuesto se destinó a gasto corriente y 27 % a gastos de capital (CAD: 2009).

El tesoro público es la fuente más importante de financiamiento de las universidades públicas, pero hay una tendencia a disminuir la participación del Estado en el presupuesto de estas instituciones; haciendo que los gastos de capital disminuyan a favor de los gastos corrientes y afecten el cumplimiento cabal de las tareas universitarias; condicionando al correlativo incremento de los recursos directamente recaudados (RDR) a través de la oferta de bienes y servicios, elevando los cobros por trámites administrativos y servicios universitarios. Para el año 1995, los recursos provenientes del tesoro público fueron del 85 %, para el año 2000 bajaron a 70 % y, para el año 2004, a 67 %; mientras que los fondos provenientes de RDR para esos mismos años fueron subiendo de 15 % a 30 % y 33 %, respectivamente (MINEDU: 2006).

Para el año 2009, según el Boletín del CAD, las fuentes de financiamiento de las universidades públicas provenían en el siguiente orden: 51 % de tesoro público, 28 % de RDR de las propias universidades, 14 % de donaciones y transferencias y 7 % de canon y regalías. Estos datos confirman la disminución de la responsabilidad del Estado frente a las universidades públicas; pero, además, cabe resaltar que el Estado impone condiciones poco flexibles para el uso de los fondos provenientes de los RDR y del canon, dificultando la eficiencia en la gestión.

Algunas características relacionadas con la problemática universitaria del país, señaladas por el Informe del 2005 de MINEDU sobre la Universidad en el Perú, siguen vigentes y estas son: la falta de una formación multidisciplinaria, carencia de racionalidad y eficiencia en la estructura académica, la no planificada profesionalización de la enseñanza universitaria, la inadecuación de la estructura curricular a nuevos temas, tendencia de los planes de estudio a reforzar la atomización de las disciplinas profesionales, la falta de discusión de la diversidad cultural en los currículos, y la ausencia de mecanismos adecuados de evaluación en los procesos de selección, acreditación y titulación, dando paso a mecanismos que privilegiaban la obtención de recursos financieros (Degregori: 2009).

El Banco Mundial (Thorn: 2006) señala que la universidad peruana presenta un sistema verticalmente desarticulado y horizontalmente dividido; porque la diversificación de los proveedores educativos ha producido un sistema de educación

fragmentado, con poca colaboración interinstitucional y con débiles vínculos con otras partes del sistema educativo. Así mismo, refiere que los problemas de calidad en la formación profesional no es garantizada por todas las universidades debido a la ausencia de normas, estándares, resultados de metas e información necesaria, que impiden una mejor evaluación y sanción para aquellas instituciones cuyos certificados tengan poco o ningún valor para sus graduados.

Los problemas de calidad obedecen a un conjunto de factores, uno de ellos es la capacitación de los docentes. El Banco Mundial señala que para la fecha (2006), solo un 7 % de docentes universitarios tenían doctorado y solo cuatro de cada diez docentes habrían seguido la maestría. Según el Censo Nacional Universitario del 2010, si bien el número de docentes con maestría se había incrementado a 53 %, los docentes que no tenían estudios de posgrado aún representaban el 43.3 % y solo un 3.6 % tenía doctorado. Se tiene conocimiento, por lo menos para el caso de la UNSCH, de la existencia de docentes con estudios de maestría concluidos, pero que no han logrado sacar el título respectivo por las exigencias de idioma extranjero como requisito.

Resumiendo, se puede afirmar que la universidad, a pesar de su relativa masificación y esfuerzos por la democratización, no ha superado su carácter excluyente; porque, mientras persistan las inequidades y jerarquías sociales, la universidad seguirá reproduciendo las diferencias sociales y los maestros seguirán siendo los transmisores de valores y conductas autoritarias (Oliart: 2010). Tampoco se han superado los problemas de calidad porque, al masificarse la educación, baja la calidad; entonces, como dice Bourdieu, citado en Oliart, en sociedades donde el acceso a la educación se hace universal, las elites se esfuerzan en que la educación de sus hijos no decaiga, para así mantener privilegios; entonces, quienes tienen ingresos más altos y capital cultural modifican su inversión en la educación logrando que el mercado de credenciales siga diferenciando y beneficiando a sus hijos.

Por el contrario, las universidades estatales están en crisis debido a la restricción de sus presupuestos, a lo que se suman los problemas de gestión, que dificultan el uso adecuado y eficiente de dicho presupuesto. Como ya se señaló, las universidades públicas se ven obligadas a generar ingresos propios para sobrevivir, estableciendo y encareciendo cobros por servicios básicos, matrículas y trámites administrativos a

través del TUPA¹⁰, con lo cual restringen la gratuidad de la enseñanza en la práctica. Los grupos vulnerables de exclusión de la educación superior son los jóvenes que provienen de los hogares más pobres del país, de las comunidades campesinas rurales, andinas y amazónicas, como también de los sectores urbano-populares; ya sea por las marcadas brechas étnicas, sociales, económicas, culturales y regionales existentes.

3.3. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

3.3.1. Breve referencia histórica

La Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga es la segunda universidad fundada en el país, el 3 de julio de 1677, por don Cristóbal de Castilla y Zamora, como la Real y Pontificia Universidad San Cristóbal de Huamanga. La fundación fue refrendada por el rey de España Don Carlos III en 1680 y también contó con la confirmación del papa Inocencio XI mediante la bula pontificia. Fue organizada y puesta en funcionamiento por Don Diego Ladrón de Guevara, quien fuera su primer rector, y a quien también se le considera como el segundo fundador. Luego de la fundación de la universidad, paradójicamente, se desprendió la fundación de los colegios y después surgieron las primeras escuelas de letras (UNSCH: 1977).

Durante las campañas emancipadoras e inicio de las luchas por la independencia, varios miembros de la universidad tomaron parte de la causa emancipadora, situación que les generó problemas con el Virrey La Serna; quien, por problemas económicos propios de un contexto de guerra en que tanto la universidad y el Colegio Seminario San Cristóbal se disputaban las rentas, emitió un decreto supremo a través del cual quiso pasar las rentas al colegio mientras se restablecían las cátedras de la universidad; pero, gracias al reclamo de sus miembros, el virrey dio otro decreto aclarando que si la universidad cumplía con esmero sus funciones académicas, solo apoyaría con una parte del presupuesto al colegio seminario, del cual se separa varios años después.

En octubre del año 1824, el claustro de doctores de la universidad se reunió y le rindieron un homenaje a Bolívar durante su segunda visita a Huamanga; con este acto, la universidad se vinculó plenamente a la causa emancipadora y a partir del año de

¹⁰TUPA. Tarifa única para procesos administrativos.

1825 inició una nueva etapa en su funcionamiento como Universidad Nacional y Pontificia. Ramón Castilla, durante su gobierno (1855-1861), trató de darle un cierto ordenamiento jurídico a la vida universitaria nacional; luego, en 1867, Mariano Ignacio Prado dio un decreto estableciendo en la Universidad de Huamanga las facultades de Derecho y Filosofía; con esta medida, se rompieron los lazos con la vieja universidad colonial que aún se mantenían. La universidad funcionó de manera ininterrumpida a pesar de las dificultades económicas que atravesaba, hasta que en el año de 1876. El presidente Manuel Pardo dictó el reglamento general de instrucción pública, con el cual se iniciaron los problemas para la UNSCH, porque se disponía el cierre de las universidades de Huamanga, Trujillo y Puno hasta la clausura definitiva en el año 1886; argumentando la falta de alumnos y de docentes, pero fundamentalmente por problemas económicos del fisco nacional a raíz de la Guerra del Pacífico, todo ello a pesar del reclamo de los ciudadanos ayacuchanos (UNSCH: 1976).

Los ayacuchanos, a través de sus principales instituciones y personajes más representativos, entre ellos los miembros del parlamento en diferentes momentos, desarrollaron esfuerzos múltiples, gestionaron y formularon peticiones de reapertura de la universidad de manera reiterada e indesmayable, sin resultados. Ya en los años de 1950, se dan las condiciones sociales, políticas y educativas favorables para la reapertura de la universidad, debido al contexto de modernización de las condiciones económicas y sociales iniciadas desde unos años atrás, que se expresaba en acciones de movilización social y política que demandaba ya no solo la educación básica, sino una educación superior sustentada en crecimiento demográfico y procesos migratorios acelerados.

A partir de la lectura de esta situación, los ayacuchanos, a través de su representante en el senado, el doctor Luís E. Galván, un maestro con amplia experiencia y comprensión de las necesidades educativas de la región y del país, y sensible a las aspiraciones educativas de la juventud, presenta en 1954 a la cámara de senadores un proyecto de ley para restablecer el funcionamiento de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. En su fundamentación, señaló, además de las razones históricas sobre la UNSCH, la necesidad regional y nacional que demandaba al Estado de fomentar el desarrollo de la educación superior con tendencia a la gratuidad, en mérito al incremento demográfico del país, la necesidad de frenar la migración de estudiantes hacia fuera y elevar el nivel intelectual del país. En su propuesta,

planteaba establecer facultades e institutos superiores en la organización académica de la universidad peruana.

El Proyecto Galván pasó a las comisiones de Educación, Hacienda y de Presupuesto; entonces, el doctor José Antonio Encinas, que presidía una comisión de evaluación, propuso un proyecto sustitutorio que consideraba la estructura académica de las universidades en base a facultades, institutos y escuelas, y dejó la provisión de rentas al Presupuesto General de la República. La Comisión de Hacienda emitió un dictamen favorable a inicios del año 1955; de igual manera, la Comisión de Presupuesto apoyó el proyecto de reapertura, respaldando los criterios de las otras dos comisiones; luego fue aprobado en el Senado, pero hubo problemas y nuevas modificaciones en la cámara de diputados. En 1956, el doctor Alfredo Parra Carreño, diputado por Ayacucho, solicitó la reactualización del proyecto de ley que restablezca el funcionamiento de la UNSCH; entonces, recién con la aprobación de la Cámara de Senadores, en enero de 1957, el presidente de la república, Manuel Prado Ugarteche¹¹, refrendado por el Ministro de Educación, el doctor Jorge Basadre, promulgó la Ley 12828 el 24 de abril de 1957, donde se disponía restablecer el funcionamiento de la UNSCH a partir del año 1958; sin embargo, recién inició su funcionamiento en 1959. La ley dispuso la integración en su estructura académica, facultades, escuelas e institutos, y el nombramiento de una junta encargada en formular el plan de organización y funcionamiento.

La Universidad empezó a funcionar con dos facultades, Letras y Ciencias. La Facultad de Letras tenía adscrito a los institutos de Antropología y Educación, y las escuelas de Comercio, Servicio Social, Bellas Artes y de Música; estas dos últimas ya existían como escuelas regionales y fueron adscritas a través de ley de reapertura. Por su parte, la Facultad de Ciencias tenía adscritos a los institutos de Agronomía y Zootecnia, Minas y Geología, Química Industrial y Metalurgia, Ciencias Biológicas y las Escuelas de Enfermeras y de Enfermeras-Obstetrices (UNSCH: 1976).

La reapertura de la universidad se hizo realidad conjugando el anhelo e intereses regionales de la población y juventud ayacuchana, que veía en la educación superior un canal de integración en el sistema nacional, en el contexto de una tendencia a nivel nacional del proceso de modernización socioeconómica; donde la demanda de educación superior se hace evidente y de interés general para que las regiones se

¹¹ Manuel Prado Ugarteche fue presidente del Perú en dos oportunidades. Su primer gobierno fue del año 1939 a 1945; el segundo, de 1956 a 1962.

integren a ese proceso; por ello que, entre 1959 a 1962, se crearon universidades nacionales en Huancayo, Ica y Piura; y, entre 1961 y 1962, las universidades privadas en la capital de la república: Universidad Cayetano Heredia, Universidad del Pacífico y Universidad de Lima (CVR: 2003).

El Proyecto Universidad para Huamanga tenía dos tendencias, la primera, como demanda reivindicativa de los intelectuales locales regionales y de los nuevos sectores medios que poco a poco empezaban a formarse en la capital departamental teniendo como objetivo proyectar al departamento de Ayacucho nacionalmente; la otra, como interés de los académicos foráneos, principalmente limeños, para contar con un centro universitario de enlace y ejecución de tareas modernizadoras y de investigación en el interior del país. En la perspectiva de la modernización educativa centralista que pasaba por generar universidades regionales "adaptadas" al medio, que pudieran contribuir a formar una masa crítica de profesionales que trabajen por la región; que, a diferencia de la primera, era *asimilacionista* (Gamarra: 2010). Efectivamente, hubo profesionales de la capital que contribuyeron con la reapertura de la UNSCH, como el doctor Manuel Beltroy, rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y otros intelectuales que se encontraban en el gobierno.

La UNSCH, desde su reapertura, se ha constituido en un polo de atracción y movilidad social para los jóvenes de una de las regiones más pobres del país, no solo de Ayacucho, sino Huancavelica, Apurímac, incluidas otras regiones vecinas. La UNSCH se convirtió no solo en el centro de atracción de estudiantes, sino de docentes provenientes de otras universidades del país; por tanto, en foco dinamizador del desarrollo económico, social, político y cultural de Huamanga y su entorno, que se encontraba en abandono. La presencia de estudiantes, docentes y trabajadores foráneos posibilitó el desarrollo del comercio y servicios básicos, que generaban mayor ingreso para los pobladores. Los docentes también empezaron a desarrollar actividades y proyectos a favor de la comunidad a través de proyección social; así mismo, la UNSCH posibilitó el desarrollo y expansión de nuevos grupos políticos opuestos a los poderes tradicionales (CVR: 2003).

La Universidad de Huamanga empezó a funcionar con 228 estudiantes en 1959, pero poco a poco fue incrementando su población estudiantil; en 1968, tenía 538 estudiantes, para 1977 contaba con 7610. Con la incorporación de estudiantes de la ex universidad particular de Ayacucho Víctor Andrés Belaunde (UPA), cerrada en ese mismo año, la población estudiantil se incrementó significativamente al finalizar la

década del 1970 (CVR: 2003). La universidad particular había sido creada en 1967 por iniciativa del APRA y de la iglesia católica, y funcionaba con presupuesto del Estado, pero fue disuelta en 1977 porque tenía dificultades para mantenerse; pero también tenía problemas de control debido a su excesiva politización. A la UNSCH, se integraron dos facultades de la ex UPA, la de Derecho y Ciencias Políticas y la de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables.

Es importante señalar que hacia la década del 1970, en la UNSCH no solamente se incrementó el número de estudiantes, sino que también se diversificó su composición; haciéndose más heterogénea debido a la mayor presencia de estudiantes de las provincias del interior del departamento y de otras regiones como Apurímac, Huancavelica, Ica, Junín y Lima, entre otros. Se incrementó la presencia de estudiantes de las comunidades del interior que contaban con cierta capacidad económica, por influencia de docentes egresados de la Facultad de Educación de la UNSCH, que salían a trabajar hacia los colegios rurales principalmente; pero, también, como una posibilidad de generar movilidad social.

Con el inicio del conflicto armado interno en 1980, iniciaron los problemas serios y tiempos difíciles para la UNSCH, ya que la imagen institucional fue estigmatizada y puesta al centro de las sospechas oficiales como cuna de terroristas, proveedora de cuadros y militantes de *Sendero Luminoso* (SL) para dirigir las acciones subversivas. Esto debido a que, efectivamente, algunos cuadros políticos se formaron en el seno de la UNSCH por influencia de Abimael Guzmán y otros docentes, situación que dificultó su funcionamiento. Con la declaración del estado de emergencia en la región, hacia fines del año 1982, se agravó la situación, se produjeron incursiones y allanamientos al comedor y residencia de estudiantes, detención y desaparición de estudiantes, docentes y trabajadores.

En agosto de 1982, se produce el ataque al fundo Allpachaca, que funcionaba como centro experimental de cultivo y manejo de pastos de altura, cultivos andinos, crianza de ganado fino y elaboración de queso con fines de mejorar la productividad de las comunidades rurales (CVR: 2003). *Sendero Luminoso* movilizó a los campesinos de las comunidades aledañas al fundo, destruyendo toda la infraestructura, los tractores, mataron al ganado vacuno y lo repartieron a los campesinos, considerándolo como un centro al servicio del imperialismo. Tres meses después, vuelven a incursionar en el fundo, generando temor en los trabajadores y creando condiciones para reducir sus acciones por el tema de inseguridad.

Entre los años de 1989 y 1991, los años más difíciles para la UNSCH, porque durante ese periodo se cobró el mayor número de víctimas entre estudiantes, docentes y trabajadores administrativos (CVR: 2003), la universidad vivió las agresiones más fuertes por parte de las fuerzas en conflicto; además de asesinatos de docentes y estudiantes, hubo infiltración de miembros del Servicio de Inteligencia. En enero de 1989, atacaron las instalaciones de la UNSCH, se presume que a causa de la negativa del rector a la solicitud de intervención a la residencia de estudiantes por parte del ejército. En octubre del mismo año, se desarrollaron los peores ataques a la residencia, el comedor universitario y su imprenta, con pérdidas incalculables por la destrucción de la imprenta, once unidades de transporte y el servicio de salud; luego, la misma tarde sucedió el allanamiento a la residencia universitaria y la detención de 30 estudiantes. Las fuerzas del orden aducían que la imprenta reproducía material subversivo y que los servicios de bienestar eran utilizados por SL.

Las autoridades universitarias desarrollaron distintas medidas para desvirtuar cualquier tipo de vinculación institucional con el grupo alzado en armas, desde conferencias de prensa, hasta cambios en los contenidos curriculares que se iniciaron en 1983, con planes transitorios que se consolidaron en planes definitivos en 1986; elaboración de un nuevo estatuto universitario que incorporaba la participación de los estudiantes en la Asamblea Universitaria, en el marco de la nueva Ley Universitaria. En 1990, ante la situación crítica de la universidad, que estaba a punto de colapsar, el ingeniero Pedro Villena Hidalgo¹², nuevo rector elegido, buscó mejorar las relaciones con los poderes de facto en Ayacucho, a través del monseñor Juan Luis Cipriani, obispo auxiliar de Ayacucho, para lograr acercamiento al gobierno central y a la cúpula del ejército; para lo cual nombró al monseñor como profesor honorario y firmó una carta que avalaba su elección como arzobispo de Ayacucho. Así se logró ganar la confianza del ejército y se tuvo acceso al gobierno central para lograr apoyo frente al problema de rentas. Es posible que este acercamiento haya evitado la intervención militar a la UNSCH, tal como ocurrió en otras universidades del país.

La universidad se vio atrapada en medio de las fuerzas en conflicto (SL, fuerzas del orden y grupos paramilitares), situación que dificultó su funcionamiento institucional. Hacia mediados de los años 1980, disminuyó significativamente la población

¹² Ingeniero Pedro Villena Hidalgo: Rector de la UNSCH del año 1989 a 1993.

estudiantil¹³, pocos foráneos se animaban a postular a la UNSCH, no solo por la satanización de la universidad, sino por la propia seguridad personal del estudiante, en un contexto de frecuentes detenciones, desapariciones y ejecuciones extrajudiciales; lo mismo ocurrió con los docentes, muchos fueron detenidos, amenazados, razón por la cual muchos optaron por salir de Ayacucho. También disminuyó el interés de profesionales externos de ir como docentes a la UNSCH; si lo hacían, solo era por períodos muy cortos. Esta situación condicionó a que se rebajara los niveles de exigencia para el ingreso en la docencia, posibilitando el ingreso de profesionales sin mayor calificación; lo cual repercutió en la baja calidad académica y la vida institucional actual (Gamarra: 2010).

La violencia no solo ocasionó pérdidas económicas importantes a la UNSCH, sino también la pérdida de muchas vidas humanas; también posibilitó la pérdida del liderazgo regional, el aislamiento de otras entidades académicas, la ruptura de convenios y apoyos que la universidad tenía de organismos cooperantes internacionales. Por ejemplo, hacia fines del año 1982, se retira la Cooperación Técnica Suiza (COTESU), seguida de la cooperación holandesa, restringiendo el apoyo a aspectos puntuales; también, se limitó las acciones de proyección social y el desarrollo de las actividades de investigación. Lo importante fue que la universidad no perdió el respaldo de la comunidad regional, que veía a la institución como centro de formación profesional de sus hijos y el motor del desarrollo de la región.

A partir 1992, disminuyó la violencia, básicamente por la acción de los comités de autodefensa (CADs), como efecto de la captura de Abimael Guzmán, líder máximo de SL. Hacia mediados de la década de 1990, empezó un proceso lento de recuperación de la universidad; nuevamente hubo mayor incremento de estudiantes, se retomaron contactos para establecer cooperación con otras instituciones académicas y se crearon nuevas escuelas de formación profesional (EFP).

¹³La población estudiantil, que había crecido significativamente hacia fines de la década de 1970 (7610 estudiantes para 1977 y 1979), empezó a disminuir significativamente desde 1980 a 5294 estudiantes; ello ocurre cuando muchos cuadros de SL dejan la universidad para incursionar en la lucha armada, haciéndose más notorio en los momentos de mayor convulsión. Según datos del Boletín Estadístico de la UNSCH 2008 – 2010, de 6097 estudiantes matriculados en 1981, para 1983 el número bajó a 5262; para 1988 subió ligeramente a 6058 y nuevamente en 1990 bajó a 5276. Desde 1992, tenía 6685 estudiantes y empezó a aumentar el número llegando a 7389 en 1995; pero volvió a bajar a 6435 en 1999; desde esa fecha, empezó a subir paulatinamente hasta llegar a 8615 en 2004; pero bajó nuevamente en el año 2005 a 8116 estudiantes por el cambio de políticas de admisión, que establecía puntajes mínimos de ingreso. A partir de la fecha, no se llega a cubrir totalmente las vacantes establecidas.

3.3.2. Situación actual de la universidad

Si bien la Universidad de Huamanga ha superado algunos problemas críticos que atravesó durante los años de violencia, no ha recuperado totalmente el prestigio académico y liderazgo cultural alcanzado como institución académica superior de la región durante los años 1960 y 1970 después de la reapertura. La recuperación es lenta por la misma tendencia de las universidades nacionales del país: sufren desatención del Estado y las restricciones presupuestales, y más como universidad regional que no puede crecer acorde a la demanda y exigencias de mayor acceso de la población joven de la región, que se ha incrementado en la capital regional como producto de las migraciones compulsivas durante la violencia; pero, también, de los propios jóvenes de las provincias y distritos del interior de la región, que reclaman el acceso a la educación superior, sea como un derecho o como mecanismo de reparación, para la movilidad social e integración a la sociedad.

La UNSCH, como institución seriamente afectada por la violencia política, pudo merecer una atención especial del Estado, como una forma de reparación por todo la destrucción sufrida por parte de las fuerzas en conflicto; pero, también, para atender en mejores condiciones a la población afectada de la región que también demandaba reparación educativa y mayor apoyo del Estado, no solo para resarcir por todo el daño sufrido y situación de mayor pobreza en que quedó, sino para lograr el desarrollo de la región. Demandas que desencadenaron grandes movilizaciones de la población y sus organizaciones sociales con sus propias autoridades, cuyo ejemplo concreto fue la *marcha de los Waris*¹⁴. Sin embargo, las demandas regionales fueron poco atendidas, y tampoco mejoró el presupuesto de la UNSCH.

Si bien en los últimos años el presupuesto de la UNSCH tuvo un incremento, al igual que en otras universidades públicas del país, este es insuficiente para atender todos los requerimientos de la institución y garantizar una educación de calidad, situación que se agrava con dificultades en la capacidad de gestión de las autoridades para el uso eficiente del presupuesto, ya que se viene revirtiendo parte del presupuesto no ejecutado al Estado. Según datos del MEF, el presupuesto de la UNSCH subió de S/.46.6 millones en el año 2005 a S/. 74.8 para el año 2010; pero, de ese presupuesto, se ha revertido S/.33,5 como gasto no ejecutado, montó que se incrementó

¹⁴ Movimiento social ayacuchano que, encabezado por sus autoridades civiles y políticas, marchó a la capital demandando mayor atención por parte del Estado, a una región pobre y golpeada por el conflicto armado interno.

significativamente para el año 2010, con relación al año 2005, que fue de S/5,4, debido a que la universidad, en los últimos dos años (2010-2011), estuvo con autoridades transitorias, que además fueron cambiando en períodos cortos, lo cual dificultó la ejecución y gasto del presupuesto de manera óptima.

Por otro lado, la no ejecución oportuna y total del presupuesto obedece a las exigencias, restricciones burocráticas y poco flexibles de la administración pública para la ejecución de gastos, especialmente en lo referido a los recursos propios y los provenientes del canon o regalías; más aún cuando la mayor parte del presupuesto de las universidades está destinada a gastos corrientes (73 %) y una mínima proporción para gastos de capital (CAD: 2009). Esta situación genera un círculo vicioso de la exclusión estructural en las universidades públicas. Para el año 2011, la UNSCH tuvo un presupuesto total de S/. 96,5 millones.

En el marco del proceso de expansión que vienen experimentando las universidades en el país, la UNSCH, a pesar de sus dificultades, ha venido desarrollando diversas estrategias para salir de la crisis, sin lograrlo totalmente. Así, para ponerse a la altura de las exigencias del contexto y responder a las demandas de la población regional atendiendo a más estudiantes de la región, fue creando paulatinamente nuevas especialidades como: Ingeniería Civil, Arqueología e Historia (1986); Ingeniería en Industrias Alimentarias (1990); Ingeniería Agrícola, Ingeniería Agroindustrial, Farmacia y Bioquímica (1993); Ciencias de la Comunicación (1994); Medicina Veterinaria e Ingeniería Informática (1996), la segunda cambiada luego a Ingeniería de Sistemas, y Ciencias Físico-Matemáticas (1998); Ingeniería Agroforestal en el VRAE (2009) y recientemente la especialidad de Medicina (2012). También ha revisado y actualizado los planes de estudio (1996 y 2004) y ahora se encuentra diseñando los planes curriculares por competencias y desarrollando condiciones para la autoevaluación con fines de acreditación.

De igual manera, ha formulado y revisado su plan estratégico. Su misión: la UNSCH es una institución académica con tradición e identidad que genera, promueve y difunde conocimientos, tecnología y cultura. Forma profesionales con capacidad creativa, innovadora y liderazgo; basados en principios éticos y valores para el desarrollo sostenible y bienestar de la sociedad. Su visión: Universidad moderna con tradición y excelencia académica, comprometida con el desarrollo humano. Establece como valores institucionales la transparencia, honestidad, respeto, tolerancia, justicia, responsabilidad social e identidad cultural.

La UNSCH está desplegando esfuerzos por lograr cambios; salir de la crisis institucional, borrar la estigmatización injustamente otorgada a raíz del conflicto para responder mejor a las exigencias del contexto actual, contribuir al desarrollo de la región y estar al nivel de cualquier universidad del país. Sin embargo, esta no es una tarea fácil cuando no hay renovación de cuadros profesionales; no se logra un consenso entre sus autoridades y la comunidad universitaria, también por falta de voluntad política de sus autoridades.

Así, en cumplimiento de su responsabilidad social, como una manera de contribuir con el plan integral de reparaciones recomendadas por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), y fundamentalmente por exigencia de las organizaciones de afectados, la UNSCH viene implementando algunas acciones inclusivas a favor de los jóvenes de los sectores más pobres y excluidos de la región a través de la ampliación de cupos de ingreso en la modalidad de exonerados para afectados por la violencia política, en el marco de la ley 28592; así como para los integrantes de los pueblos indígenas, en el marco del convenio 169 de la OIT. Paralelamente, se viene implementando el proyecto Hatun Ñan, con apoyo de la Fundación Ford (ver ampliación en el Capítulo V).

Actualmente, la universidad tiene diez facultades y veintiséis escuelas de formación profesional (EFP), muchas de ellas creadas a partir de los años 1990. Además, en el año 2009, se ha creado una nueva EFP descentralizada, Ingeniería Agroforestal, en el distrito de Pichari, provincia de La Convención, Cusco, comprensión del Valle del Río Apurímac y Ene VRAE (ahora VRAEM, con la incorporación del río Mantaro); dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias, que inició su funcionamiento en enero de 2010.

La creación de esta escuela obedece a gestiones reiteradas de los pobladores del valle a través de sus principales organizaciones y autoridades, los alcaldes, miembros de la asociación de alcaldes del VRAE (AMUVRAE). Integra a los distritos de Chungui, Anco, Santa Rosa y Ayna en La Mar; Sivia y Llohegua en Huanta (Ayacucho); los distritos de Kimbiri y Pichari, de la provincia de La Convención (Cusco); y los distritos de Río Tambo y San Martín de Pangoa, de la provincia de Satipo (Junín). La petición obedece a las dificultades económicas de los jóvenes de estos lugares para solventar gastos de manutención en la ciudad, así como la distancia para los estudiantes de

Cusco y Junín, y la dificultad para trasladarse a las universidades ubicadas en las capitales regionales.

Facultades y Escuelas de Formación Profesional UNSCH

FACULTADES	ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL (EFP)	SIGLA
CIENCIAS AGRARIAS	Agronomía	AG
	Ingeniería Agrícola	IA
	Medicina Veterinaria	MVE
	Ingeniería Agroforestal (VRAE)	IAF
CIENCIAS BIOLÓGICAS	Biología	BI
	Farmacia y Bioquímica	FBQ
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Educación Inicial	EDI
	Educación Primaria	EDP
	Educación Secundaria	EDS
	Educación Física	EDF
CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES	Administración de Empresas	AD
	Contabilidad y Auditoría	CO
	Economía	EC
CIENCIAS SOCIALES	Antropología Social	AN
	Arqueología e Historia	AQ/HI
	Trabajo Social	TS
	Ciencias de la Comunicación	CC
DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS	Derecho	DE
ENFERMERÍA	Enfermería	EN
INGENIERÍA DE MINAS, GEOLOGÍA Y CIVIL	Ingeniería de Minas	IM
	Ingeniería Civil	IC
	Ingeniería de Sistemas	IS
	Ciencias Físico Matemáticas	CFM
INGENIERÍA QUÍMICA Y METALURGIA	Ingeniería Química	IQ
	Ingeniería en Industrias Alimentarias	IIA
	Ingeniería Agroindustrial	IAI
OBSTETRICIA	Obstetricia	OB

FUENTE: Elaboración propia. 2011

El 2012 se creó la nueva EFP de Medicina, que ya logró un grupo de ingresantes en el último examen de admisión (2012-II) y ya realizaron un semestre de estudios. Esta escuela deberá formar parte de la nueva Facultad de Ciencias Médicas, junto con Obstetricia y Enfermería, en función de la reorganización de facultades que se viene desarrollando.

3.3.3. Comunidad universitaria

Lynch (2010), al formular propuestas frente al anteproyecto de ley universitaria preparada por la Comisión de Educación del Congreso de la República de la gestión anterior, señala que la comunidad universitaria está integrada por docentes, estudiantes y graduados, porque estos son los estamentos que tienen que ver con la naturaleza de la universidad. No incluye a los trabajadores no docentes como parte de la comunidad universitaria por considerar que estos son trabajadores que ayudan a la universidad a cumplir sus funciones, pero no forman parte de la esencia de la misma (OEI: 2010). Agrega que existe un triste recuerdo de los *gobiernos tripartitos* de la década de 1970 que consideraron a dichos trabajadores como estamento universitario, llevando a diversas universidades a privilegiar demandas gremiales en desmedro de las funciones propias de la universidad.

En la UNSCH, por la vigencia de las leyes anteriores, los trabajadores no docentes o administrativos y de servicio están considerados como parte del estamento universitario; por ello, en esta investigación, se les considera como parte de la comunidad universitaria, cuyos miembros, en muchos casos, actúan como actor excluyente de los estudiantes.

a) Estudiantes

Los estudiantes son uno de los estamentos más importantes de la institución, porque constituyen la razón de ser de la universidad. En cuanto al número de estudiantes matriculados, la UNSCH, para el año académico 2010, tiene un promedio de 9575, distribuidos en 9770 para el primer semestre y 9379 para el segundo semestre. Se observa una relativa tendencia de disminución de alumnos en el segundo semestre, esto puede obedecer a que los ingresantes, particularmente los de procedencia rural, sufren los efectos del cambios en su proceso de inserción a la vida académica de la universidad: metodología de enseñanza, sistemas de evaluación, con relación a la

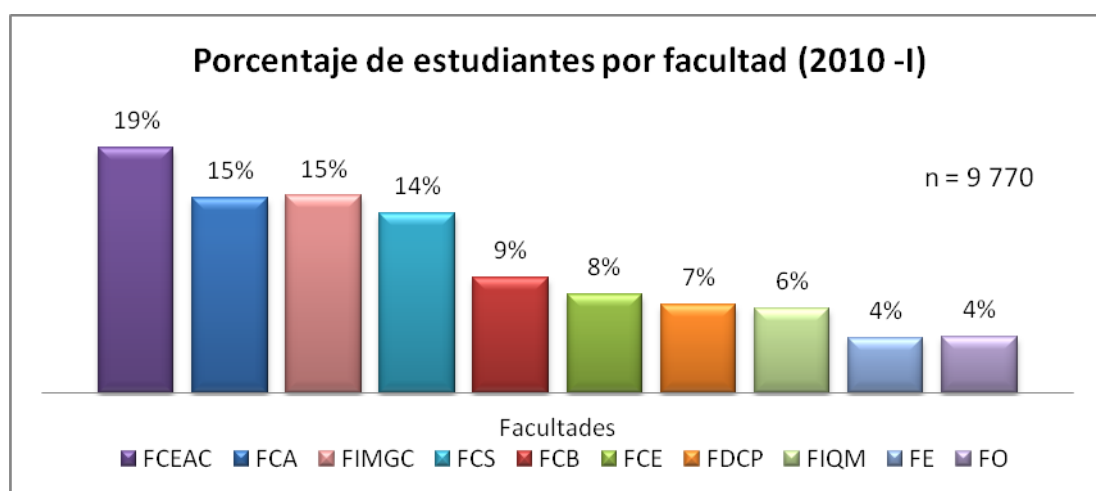
educación básica; entonces muchos desaprueban cursos básicos y se ven con dificultades de continuar el siguiente semestre por la secuencialidad de algunos cursos básicos; entonces, toman un descanso temporal en el segundo semestre, para reiniciar nuevamente al siguiente año.

El estudiantado debería estar sobrepasando a los diez mil estudiantes, pero no ocurre así porque, en los exámenes de admisión de los últimos cinco años, se están perdiendo cupos de ingreso al no alcanzar los puntajes fijados y no lograr cubrir con todas las vacantes establecidas. Muchos postulantes no alcanzan el puntaje mínimo requerido debido a la baja calidad de educación que han recibido en la educación básica, primaria y secundaria; siendo más crítico este problema en los colegios rurales, por las deficiencias y segmentación de nuestro sistema educativo y la desarticulación de la educación superior con el resto de los niveles previos. De esa manera, se tiene buena proporción de vacantes no cubiertas en estos años, que van desde el 18 % hasta 40 % de las vacantes establecidas en cada proceso (ver anexo, cuadro N° 3).

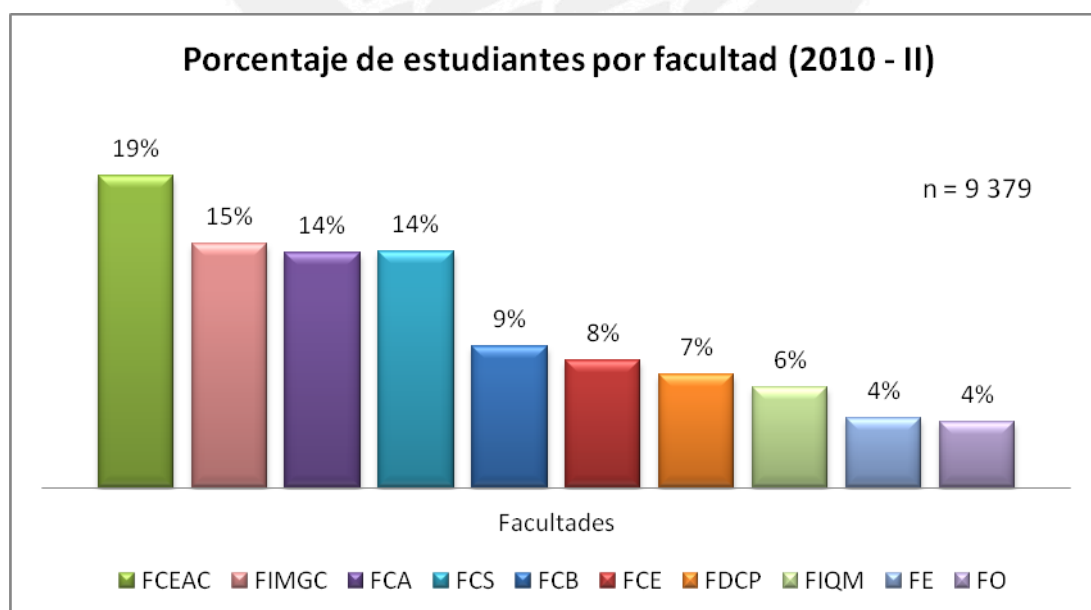
Los cambios en las políticas de admisión obedecen al interés de mejorar la calidad académica en la formación profesional; sin embargo, este objetivo es difícil de alcanzar cuando la educación pública en general tiene deficiencias y los estudiantes llegan a la universidad con una formación de baja calidad, con diferencias significativas por las brechas de desigualdad que existe entre la educación rural y urbana. Por otro lado, porque la universidad como institución no toma en cuenta la diversidad sociocultural ni las situaciones diferenciadas que presentan los estudiantes para desarrollar medidas correctivas como cursos de nivelación. Los docentes, por su parte, tampoco toman en cuenta los niveles diferenciados con que llegan los estudiantes y siguen reproduciendo y aplicando la pedagogía tradicional homogeneizante.

En cuanto a la distribución porcentual de estudiantes por las diez facultades (2010), la facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, con sus tres EFP (Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría y Economía) ocupa el primer lugar, con el 19 % de estudiantes en los dos semestres; el segundo lugar lo ocupa la Facultad de Ciencias Agrarias, con cuatro EFP (Agronomía, Ingeniería Agrícola, Medicina Veterinaria e Ingeniería Agroforestal de Pichari); seguida de la facultad de Ingeniería de Minas, Geología y Civil, con sus cuatro EFP (Ingeniería de Minas, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas y Ciencias Físico-Matemáticas) con el 15 %,

respectivamente; y el tercer lugar, la Facultad de Ciencias Sociales, con cuatro EFP y cinco especialidades (Antropología, Arqueología e Historia, Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación), con el 14 %. Las facultades que tienen entre dos a cuatro EFP, que ocupan el segundo grupo con menos número de estudiantes, son la de Ciencias Biológicas, Educación, e Ingeniería Química y Metalurgia, con 9 %, 8 % y 6 %, respectivamente. Las facultades que cuentan con una sola EFP son Derecho, que tiene 7 % de estudiantes, Enfermería y Obstetricia, que tiene el 4 %.

GRÁFICA N° 1

Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2007 -2010

GRÁFICA N° 2

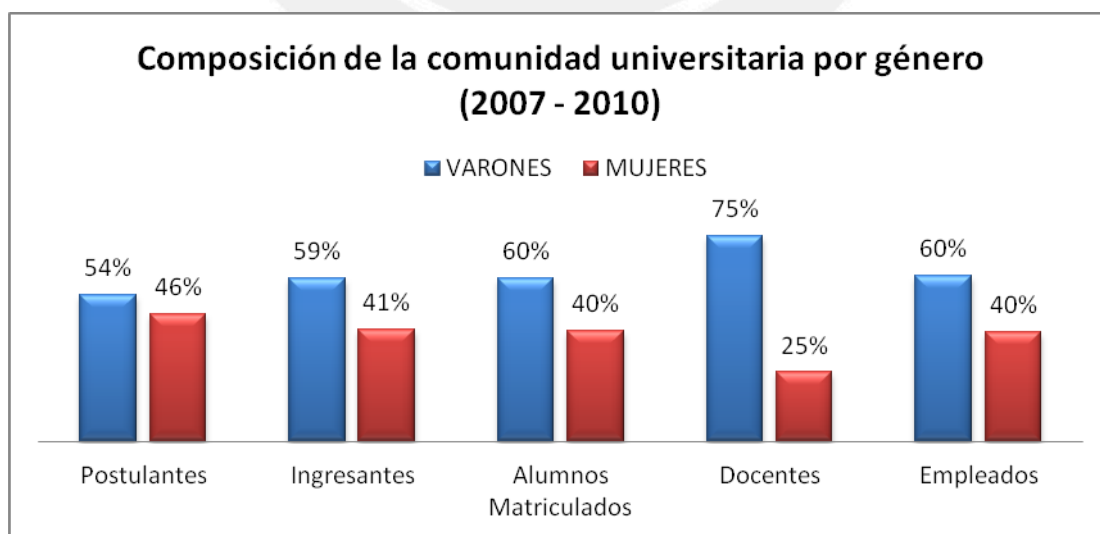
Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2007 – 2010

En cuanto a composición por género, considerando los datos de los postulantes e ingresantes, en los exámenes de admisión de los últimos cuatro años (2007 a 2010), en tanto son los actuales estudiantes de la universidad, se observa que hay una mayor tendencia de postulantes varones. En promedio, representan el 54 % frente al 46 % de mujeres, como se puede ver en la gráfica N° 3.

En cuanto a los ingresantes, para estos mismos años, el promedio de los varones es de un 59 % frente al 41 % de ingresantes mujeres. Relacionando postulantes e ingresantes, en términos relativos, se observa que las mujeres ingresan en menor proporción que los varones. Así, del 46 % de mujeres postulantes, solo logran ingresar el 37 % de ellas; mientras que los varones ingresan en mayor proporción, el 60 % logra ingresar del 54 % de postulantes. Esta proporción desigual, tanto de postulantes como de ingresantes varones y mujeres, tiene que ver con un conjunto de factores que reflejan los antecedentes y las condiciones de desventaja con las cuales llegan las mujeres al sistema universitario. Esta misma situación se puede constatar en la proporción de estudiantes matriculados en pregrado según género.

En cuanto a la composición por género de los estudiantes matriculados para el año 2010, la población estudiantil es mayormente masculina, representada por el 60 % de varones frente al 40 % de mujeres. Estos porcentajes coinciden con el promedio porcentual de estudiantes varones y mujeres de los últimos años (2007 – 2010), como se puede ver en la gráfica N° 3 y en el anexo cuadro N° 4.

GRÁFICA N° 3



Fuente: Boletines estadísticos UNSCH.

Existe una diferencia importante con lo que ocurre a nivel del país, donde hubo un mayor incremento de estudiantes mujeres en la educación universitaria, particularmente a nivel de la capital y principalmente en universidades privadas; así, de un total de 782970 estudiantes, las mujeres representan el 48,9 %, frente al 51,1 % de los varones.

La diferencia para Ayacucho se explica en el hecho de que, en una región pobre y con fuerte presencia de población rural campesina o indígena, la exclusión sociocultural a las mujeres es más fuerte como producto de la articulación de la discriminación de género con lo racial y étnico, que son condicionantes de menores oportunidades y mayores dificultades para el acceso de las mujeres a la educación superior, particularmente de los sectores más pobres y rurales. Además, en el período post conflicto, en una región seriamente afectada por la violencia y con secuelas graves aún no atendidas, el acceso de las jóvenes rurales a la universidad se hace bastante difícil; ellas no logran alcanzar los puntajes requeridos en los exámenes de admisión debido a su menor preparación preuniversitaria, no solo por las propias características deficitarias de la educación básica rural, sino también por la menor dedicación que las mujeres dan al estudio durante la primaria y secundaria, por combinar el estudio con roles domésticos y productivos exigidos por la familia en situaciones difíciles, a lo que se suman las barreras culturales, lingüísticas y las propias limitaciones económicas.

La situación se hace más difícil en las familias desintegradas y dirigidas por mujeres; que, por los costos educativos y de manutención en la ciudad que demanda la educación superior, se ven obligadas a sacrificar la educación de la hija mujer antes que del hijo varón; a pesar de que la población en general y particularmente las mujeres han tomado mayor conciencia sobre la importancia de la educación para todos y todas como lecciones aprendidas de la difícil situación vivida durante la violencia y los procesos de desplazamiento a las principales ciudades del país y en la propia región (Reynaga: 2008).

Desagregando, la distribución según género de estudiantes por facultades y más aún por especialidades o escuelas de formación profesional correspondientes a los semestres académicos 2010-I y 2010-II, se encuentra una variación importante en cuanto a la composición por género; la mayor parte de las carreras profesionales de la UNSCH tienen mayor proporción de estudiantes varones, otras tienen más estudiantes mujeres y pocos guardan cierto equilibrio en la composición.

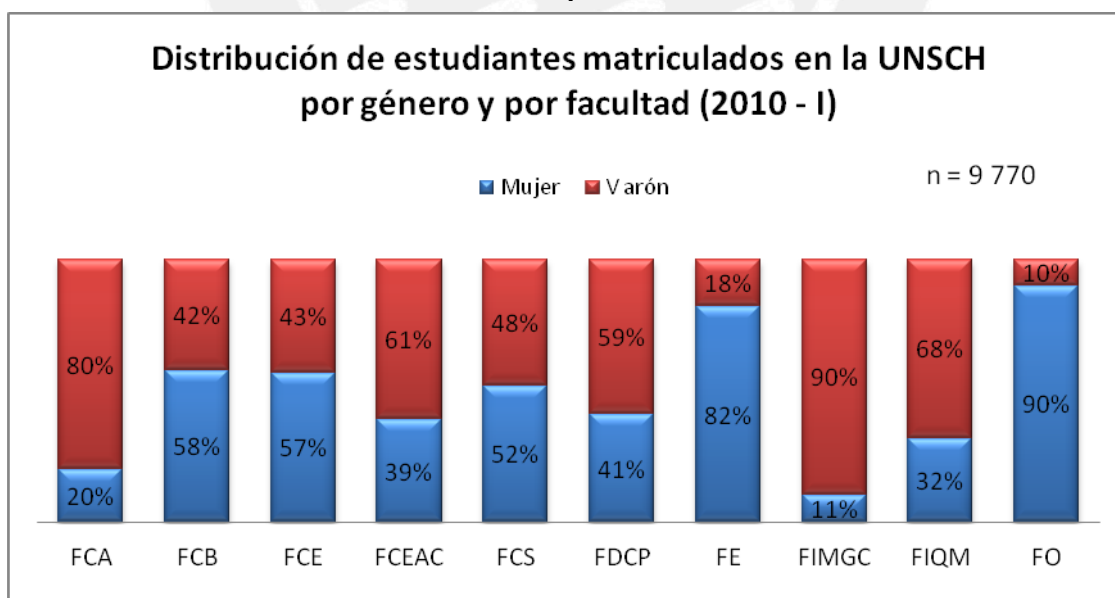
A nivel de las facultades con mayor tendencia masculina, se encuentran en primer lugar las ingenierías, donde la Facultad de Ingeniería de Minas, Geología y Civil tiene el 90 % de estudiantes varones; la Facultad de Ciencias Agrarias, el 81 % de varones; y la Facultad de Ingeniería Química y Metalurgia, el 68 %; luego, le sigue la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, con el 61 % de varones; finalmente, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, con el 60 % de varones.

Las facultades con mayor tendencia femenina son Obstetricia y Enfermería que, en ambos casos, cuentan con una sola especialidad. Obstetricia tiene el 90 % de estudiantes mujeres, mientras que Enfermería, el 82 % de estudiantes mujeres.

Las facultades con cierto equilibrio en su composición o con menores distancias proporcionales por género son las Ciencias Sociales, que tiene 52 % de mujeres, frente al 48 % de varones; seguida de la Facultad de Educación, 57 % de mujeres frente al 43 % de varones; y la Facultad de Ciencias Biológicas, 58 % de mujeres frente al 42% de varones. Sin embargo, la relativa mayor presencia de mujeres en el caso de Ciencias Sociales se debe a la composición mayoritaria de mujeres en la EFP de Trabajo Social. En el caso de la Facultad de Educación, por las EFP de Educación Inicial y Primaria, como se puede ver en las gráficas N°4 y N°5.

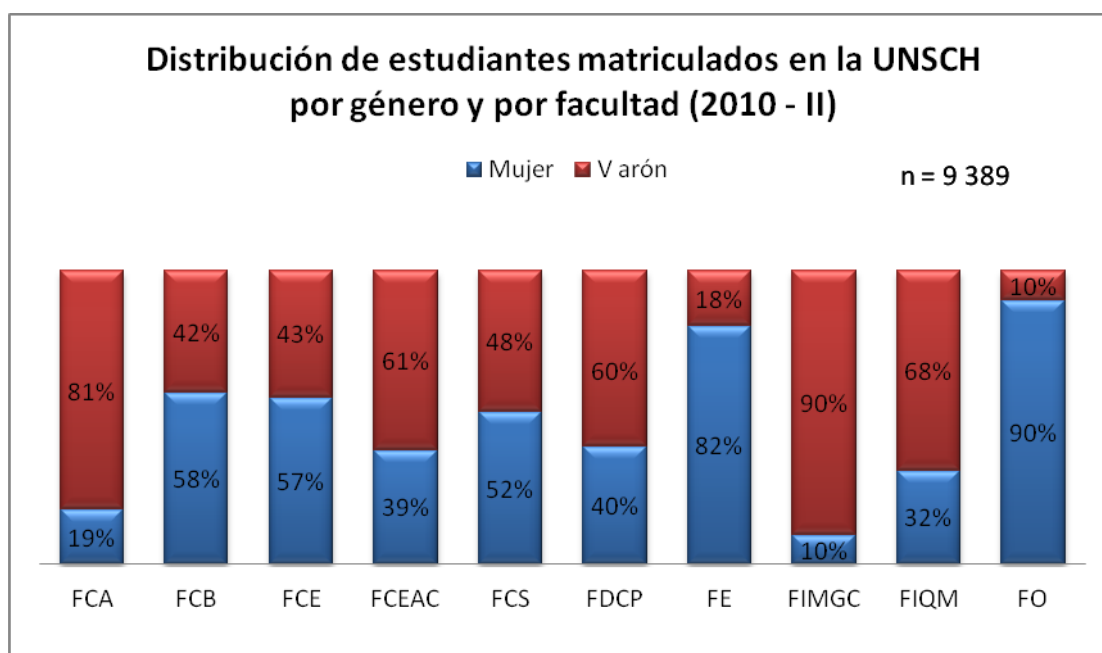
GRÁFICA N°

4



Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2008 -2010

GRÁFICA N° 5



Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2008 -2010

Revisando la composición de estudiantes por género según escuelas de formación profesional o especialidades para los dos semestres del mismo año 2010, entre las carreras consideradas masculinas o que tienen mayor proporción de estudiantes varones, encontramos en primer término a las diferentes ingenierías; que, en orden de tamaño de población masculina ocupa el primer lugar Ingeniería de Minas, con el 95 % de estudiantes varones; le siguen las de Ciencias Físico-Matemáticas, con el 92 % de varones; Ingeniería Civil, con el 90 % de varones; Ingeniería Agrícola, con el 88 %; Agronomía, con el 86 %; Ingeniería Informática, con el 85 %; Ingeniería Agroindustrial, con el 76 % e Ingeniería Química, con el 75 % de varones. Aparte de las ingenierías, Educación Física y Educación Secundaria tienen población estudiantil mayoritariamente masculina, con el 77 % y 57 %, respectivamente; seguidas de Arqueología e Historia que, en promedio, tiene el 68 % de varones; Economía, con el 65 %, y Administración de Empresas y Antropología, ambos con el 63 %, respectivamente; finalmente, Derecho, que tiene el 60 % de varones (UNSCH: 2007 - 2008 y 2009 - 2010).

Dentro de las carreras consideradas femeninas, tenemos, en primer lugar, a Educación Inicial, que tiene el 96 % de estudiantes mujeres; seguida por Obstetricia, con 90 %, Trabajo Social, con un 85 %; Enfermería, con el 82 %; finalmente, Educación Primaria, con el 81 % de mujeres.

Las carreras donde existen menores brechas de género están integradas en primer término por Ciencias de la Comunicación, que tiene un porcentaje casi equilibrado entre varones y mujeres (49,5 % de mujeres); le sigue Biología, que para los dos semestres tiene un promedio de 56,5 % de mujeres; Ingeniería en Industrias Alimentarias que en promedio tiene 45 % de mujeres (ver anexo, cuadro N° 5).

Las diferencias significativas en cuanto a composición de género a nivel de las diferentes escuelas de formación profesional se debe a que las carreras profesionales están aún divididas de manera implícita en masculinas y femeninas, a pesar de cambios importantes en contextos de globalización, por la vigencia de los estereotipos de género en la asignación de roles a hombres y mujeres, por supuestas características o *cualidades naturalizadas* o de atributos sociales y culturales asignados a las personas según sean varones o mujeres; las mismas que se hacen extensivas hacia las carreras profesionales, las que condicionan el estatus y posición en la sociedad.

Según los estereotipos de género, el hecho que mujeres y hombres sean diferentes anatómicamente induce a creer, equivocadamente, que sus valores, cualidades intelectuales, aptitudes y actitudes también lo sean, como reafirma la cita de Lamas (2002) hecha por el Instituto de Mujeres de México. Entonces, bajo esta óptica, a los varones se les atribuye cualidades de fuertes, inteligentes, con habilidades para los números, y se les asigna roles de producción, gestión, dirección, liderazgo, manejo de relaciones económicas, tecnológicas y de poder político en ámbitos públicos, por tanto de mayor prestigio, reconocimiento y valoración; mientras que a las mujeres se les cataloga como débiles, sensibles y maternales, relegando sus roles hacia ámbitos domésticos, de servicio a los demás, fundamentalmente la familia y por tanto, de menor reconocimiento y valoración.

Entonces, en concordancia con dichos estereotipos, los varones tienen mayor tendencia a estudiar carreras como las ingenierías, medicina, economía y leyes; donde, en muchos casos, se discrimina a la mujer en el acceso a dichas carreras. Es el caso de Ingeniería de Minas, manifiestan que la mujer que estudia dicha carrera solo puede trabajar en oficinas administrativas y no pueden entrar a la mina, porque *si una mujer entre a la mina desaparece la beta*. Por el contrario, las mujeres acceden con mayor frecuencia a carreras de servicio hacia otras personas, carreras que requieren, además de habilidades intelectuales, habilidades relacionales a la

"sensibilidad y sentimiento maternal" que le caracteriza y como extensión de los roles domésticos de atención y cuidado de la familia. Sin embargo, en los últimos años, se va rompiendo con estas prácticas estereotipadas y prejuiciosas del *deber ser y hacer* asignadas a las personas según su género; porque cada vez más las mujeres van incursionando en las carreras consideradas masculinas, así como más varones incursionan en las carreras supuestamente femeninas.

b) Docentes

Los docentes son el segundo estamento importante de la comunidad universitaria; son los encargados de la formación de los estudiantes, quienes deben combinar la tarea docente con la investigación y la proyección social para generar nuevos conocimientos tanto para retroalimentar sus conocimientos y mejorar su desempeño docente, como para contribuir al desarrollo de la región y zona de influencia de la universidad.

Entre el semestre 2007-I y semestre 2010-II, el número total de docentes se incrementó de 567 a 599 docentes; de ellos, el 75,5 % (442 docentes) son nombrados y el 24,5 % (157 docentes) son contratados. En cuanto a categorías, solo el 10,7 % (64 docentes) son principales, el 27,9 % (167) son asociados, 43,6 % (261) son auxiliares, 15,2 % (91) son jefes de prácticas y el 2,7 % (16) son docentes comprendidos en la ley magisterial (UNSCH: 2007 - 2008 y 2009 - 2010).

En cuanto a la composición por género, si la diferencia entre estudiantes varones y mujeres es considerable, las brechas a nivel de docentes es mucho mayor; puesto que las docentes mujeres solo representan el 25 % del total de docentes, con una mínima variación entre un semestre y otro por la situación de incremento o disminución de docentes contratados, mientras que los docentes varones representan el 75 % del total (ver gráfica N° 3).

Este 25 % se mantiene desde hace más de una década, lo que significa que aún existen prejuicios y barreras culturales para el acceso de las mujeres a la docencia universitaria, porque en los procesos de concurso, a veces poco transparentes, se privilegia muchas veces las relaciones amicales y se frena el acceso de profesionales mujeres a pesar de la capacidad demostrada. Como refería un trabajador sobre un concurso de su facultad: "Prefirieron contratar a un docente varón sin experiencia, frente a una mujer con mejor preparación y mayor experiencia por el hecho de ser

oenegista¹⁵". En el caso de docentes nombrados, se ponen muchas trabas a las mujeres para asumir cargos jerárquicos. Si se compara con cifras a nivel nacional, Ayacucho tiene una proporción menor de docentes mujeres, ya que a nivel nacional, de un total de 59085 docentes, las mujeres representan el 31,8 %, lo cual sigue siendo bajo frente al 68,2 % de docentes varones (INEI-ANR: 2010).

Con una mirada general sobre la composición de docentes en los distintos niveles educativos, se constata que la composición de docentes varía según niveles de educación; así, las docentes mujeres de Educación Inicial superan el 95 %; luego, en Educación Primaria, también hay mayor presencia de docentes mujeres, porque se trabaja con niños que requieren mayor cuidado y atención; para lo cual, la sociedad califica mejor a las mujeres por sus roles tradicionales estereotipados; sin embargo, en Educación Secundaria ya hay una mayor presencia de docentes varones y en Educación Superior mucho más. Esta situación debe cambiar, y de hecho está cambiando; porque los roles, en tanto son construidos culturalmente, van cambiando con la cada vez mayor incorporación de mujeres en la educación y a las actividades laborales en contextos de globalización y neoliberalismo.

La baja proporción de docentes mujeres en la universidad es un referente negativo para todas las jóvenes estudiantes de la universidad; pero particularmente para aquellas que estudian carreras de mayor tendencia masculina, como muchas de las Ingenierías, u otras carreras como Derecho, donde las docentes mujeres no exceden de dos, o incluso no existe ninguna en alguna de ellas; porque al no tener una imagen referente de su género en su formación, no tienen estímulo para fortalecer ese deseo de superación y desarrollo profesional con que han llegado a la universidad; para luego conquistar espacios importantes en el ejercicio profesional.

Más aun, cuando algunos docentes varones con mentalidad machista y bastante atrasada para la época en que vivimos les desalienta en clase manifestando a las jóvenes supuestamente *haber escogido una carrera poco adecuada para las mujeres, como que las mujeres tienen mayores dificultades para los números, las pocas oportunidades de trabajo en determinadas áreas, o simplemente que es difícil que las mujeres accedan a puestos importantes de trabajo sin recomendaciones, familiares o la belleza personal (notas de campo)*, les genera una carga emocional muy pesada, les baja la autoestima, les desanima seguir en la carrera, que si no cuentan con un

¹⁵Se refiere a aquella persona que ha trabajado en una Organización No Gubernamental (ONG).

soporte emocional familiar o de redes amicales de apoyo, a veces llegan a trasladarse de carrera.

c) Trabajadores no docentes

El personal administrativo, mediante su trabajo, contribuye al buen funcionamiento de la universidad. Entre el semestre 2007-I al 2010-II, se ha incrementado de 288 trabajadores a 397; de ellos, el 83 % (328) son nombrados y el 17 % (69) son contratados. A diferencia de los docentes, los trabajadores administrativos tienen mayor proporción de nombrados, en un 7,5 % más. Los trabajadores no docentes están integrados por 9 % (37) de funcionarios, 11 % (44) de profesionales, 38 % (152) técnicos, 35 % (137) auxiliares y 7 % (27) obreros (UNSCH: 2007 - 2008 y 2009 - 2010).

En cuanto a composición por género, si bien a nivel de empleados hay una mayor presencia de trabajadoras mujeres con relación a las docentes, la diferencia de género es aún significativa; las mujeres, en promedio, representan solo el 38 % frente al 62 % de los varones, también con variaciones mínimas entre semestres por las contrataciones periódicas. La mayor proporción de mujeres a nivel de administrativo obedece a que, según los estereotipos de género, la función secretarial se asigna más a las mujeres; sin que esto signifique que no haya secretarios varones; pero los cargos de jefes administrativos, de oficinas u otros de mayor jerarquía son generalmente asumidos por los varones. Comparando con cifras a nivel nacional, las trabajadoras de la UNSCH también están en menor proporción, porque a nivel nacional las mujeres representan el 44,1 % de un total de 39017 trabajadores administrativos.

Las brechas de género se presentan más críticas a nivel de las autoridades, de diez decanos durante los años 2009 y 2010, solo dos fueron mujeres; haciéndose aún más crítica en el Consejo Universitario, donde el rector, los dos vicerrectores, el director de postgrado y otros miembros que participan en esta instancia son varones. Entonces, la presencia y participación de la mujer en la toma de decisiones más importantes de la institución se reduce a menos de 15 % de miembros.

3.3.4. Perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes

El perfil socioeconómico está referido a las características sociales y económicas de los estudiantes, como la procedencia, ocupación e ingresos de los padres, la estructura y composición familiar, nivel educativo de los padres, acceso a servicios, entre otros; mientras que el perfil cultural está referido a la procedencia y las características culturales del estudiante, en cuanto al lenguaje, desarrollo de la identidad, acceso a medios y tecnologías de la comunicación, y en general a contextos culturales de aprendizaje.

A partir de esta breve explicación se desarrollan algunos aspectos referidos al perfil de los estudiantes de la UNSCH para ayudar a entender mejor la composición y la relación que estos guardan con la exclusión social y cultural que sufren muchos de ellos al ingresar a la universidad. Como señala Zavala (2010) esta es una discriminación que entrelaza la categoría racial con dimensiones geográficas, culturales, educativas, lingüísticas y de género, ya que el discurso oficial universitario reproduce miradas etnocéntricas que representan al estudiante rural andino o amazónico como los *otros*, donde los problemas de déficit y carencia se le localizan en el estudiante como *defectos culturales*, no en el sistema ni en la sociedad discriminante.

Como característica general, en cuanto a la composición social, podemos afirmar que la mayoritaria de los estudiantes de la UNSCH son procedentes de clase media a baja, porque los de la clase media alta prefieren estudiar en las universidades capitalinas de Lima; en algunos casos, en las filiales de las universidades privadas de la capital u otras regiones establecidas en la ciudad, durante los últimos años. Culturalmente, la mayoría de ellos son bilingües, tienen al quechua como lengua materna, propia o la de sus padres. En muy pocos, solo en la Escuela filial de Ingeniería Agroforestal de Pichari, se tiene a estudiantes procedentes de las comunidades nativas del Valle del Río Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)¹⁶.

En cuanto a la composición por género, hemos visto que la población estudiantil de la UNSCH es mayormente masculina, con el 60 % de varones y el 40 % de mujeres. Según los datos de los diez primeros puestos de ingreso para el proceso de admisión 2011-I y 2011-II, de las veintiséis escuelas de formación profesional, que hacen un

¹⁶Anteriormente, se conocía como VRAE, porque solo se consideraba a los valles de los ríos Apurímac y Ene, pero recientemente se ha incorporado al Río Mantaro, parte de la zona que justamente al confluir con el Apurímac, forman el río Ene.

total de 520 ingresantes por los dos procesos (260 por cada examen de admisión), la proporción de las mujeres es de un 37,5 % frente a 62,5 % de varones (UNSCH: 2011); lo que ratificaría las desventajas antes señaladas y aún persistentes para las estudiantes mujeres de la región en cuanto a su dedicación y preparación para el acceso a la universidad (ver anexo, cuadro N° 4).

a) Lugar de procedencia

La composición de la población estudiantil de la UNSCH ha cambiado en los últimos años. Antes del conflicto armado interno, la población estudiantil estaba compuesta por jóvenes procedentes de los sectores sociales medio y alto de la región, principalmente urbanos, hijos de familias rurales con cierto poder económico; así como también jóvenes de otras regiones del país como Apurímac, Huancavelica, Junín, Ica, Lima, Huaraz y otros departamentos.

La violencia condicionó el debilitamiento económico y la crisis de la institucionalidad en la región y en la propia universidad, a través de la destrucción de sus centros de producción y servicios, así como la fuga de sus docentes más calificados y la disminución significativa de su población estudiantil; por otro lado, posibilitó la toma de conciencia de la población rural, sobre todo en las mujeres, a cerca de la importancia de la educación para todos como condición básica para salir adelante y como efecto de los graves problemas que afrontaron ellas durante el proceso de desplazamiento e inserción en las ciudades receptoras, en su condición de *mana ñawiyuq* (sin ojos) y *rimaq upas*¹⁷ (mudos que hablan); es decir, mudas para el castellano, ya que ellas eran monolingües y únicamente hablaban el quechua. Entonces, el deseo de acceso a la educación superior cobra mayor importancia en la población rural campesina, incluidas las mujeres; tanto como canal de movilización, superación y desarrollo para salir de la pobreza e insertarse en la sociedad mayor. Pero también como mecanismo de reparación en el marco de las recomendaciones del informe final de la CVR y un proceso paulatino de reconocimiento de sus derechos ciudadanos.

De esta manera, se acortan, en cierto modo, las distancias establecidas por los mecanismos de exclusión entre la educación superior, la población campesina y los sectores populares en general; esto se expresa en el cada vez mayor interés de los

¹⁷ Expresión de una campesina analfabeta y monolingüe quechua.

jóvenes rurales y urbano-populares desplazados o hijos de familias desplazadas hacia las principales ciudades internas de la región, por incorporarse a la universidad.

Actualmente, los estudiantes de la UNSCH, en su mayor parte proceden de la propia región de Ayacucho, tanto de la ciudad capital como de los distritos y provincias del interior, principalmente de la zona norte y centros y en menor proporción de las provincias sureñas, debido a la distancia y las dificultades de traslado a la capital sede de la UNSCH, más bien tienen facilidades de salida a instituciones de educación superior de Ica. Por otro lado, también concurren jóvenes de algunas provincias cercanas de las regiones vecinas, como el Valle del Río de Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) comprensión de Cusco y Junín; las provincias de Churcampá, Acobamba y Angaraes, de Huancavelica; y Chincheros y Andahuaylas, de Apurímac. Otro pequeño grupo son hijos de familias ayacuchanas que migraron a otras ciudades durante la violencia, como Lima, Ica o Huancayo; que retornan a estudiar en la universidad, que a veces en las estadísticas aparecen como procedentes de otras regiones, sea por haber nacido o estudiado desde muy pequeños en colegios de esos lugares.

En la medida que no se han encontrado datos sobre la procedencia de estudiantes matriculados, se toma como referencia a los estudiantes ingresantes, que ratifican lo afirmado antes. Según el boletín estadístico de la UNSCH, en el año 2007, de un total de 1939 ingresantes, el 81 % procedía de la propia región de Ayacucho y el 19 % de otras regiones del país. De los ingresantes de la región Ayacucho, el 62 % provenía de Huamanga, 13 % de Huanta, 9 % de La Mar, 14 % correspondían a cuatro provincias del centro: Cangallo, Fajardo, Vilcashuamán y Huancasancos; y solo un 2 % de las otras cuatro provincias del sur: Lucanas, Sucre, Parinacochas y Paucar del Sara Sara.

En los últimos exámenes de admisión, 2011-I y 2011-II, desarrollados en noviembre de 2010 y abril de 2011, de un total de 2412 ingresantes, el 86 % corresponde a estudiantes procedentes de la propia región de Ayacucho y 14 % de otras regiones. De los ingresantes de la región, el 68 % corresponde a Huamanga, principalmente a los distritos urbanos, 12 % a Huanta, 7 % a La Mar, haciendo un total de 87 % para las tres provincias del norte; 11.5 % provenientes de las cuatro provincias del centro; y 1,5 % para las otras cuatro provincias del sur (UNSCH: 2011) (ver anexo, cuadro N° 6).

Estos datos de los procesos de admisión, ratifican que, a mayor ruralidad y mayor distancia de las provincias ayacuchanas hacia la capital regional, sede de la universidad, hay un menor número de postulantes a la universidad; por las dificultades

de traslado, pero principalmente por problemas económicos para solventar costos de educación, alimentación y vivienda, más aún cuando no pueden lograr el ingreso en los primeros intentos. También, reafirma que los jóvenes de las provincias sureñas tienen mayores posibilidades de salir a estudiar en Ica o incluso Lima, por mayores facilidades de traslado y presencia de otros familiares en estas ciudades; particularmente en aquellos que tienen mejores posibilidades económicas.

Por otro lado, cruzando información de diferentes fuentes, entre ellas el diagnóstico del Proyecto Hatun Ñan (Gamarra: 2007), se puede referir que el 85 % de estudiantes son de procedencia urbana y 15 % de procedencia rural; pero estas cifras son bastante engañosas, porque no hay que olvidar que durante la violencia mucha gente del campo se desplazó hacia las ciudades, tanto fuera de la región, pero principalmente hacia Huamanga¹⁸ y hacia otras ciudades capitales de provincia, a nivel interno. Así, muchos de los niños que migraron con sus padres, y los que nacieron en la ciudad receptora, se quedaron por motivos educativos en la ciudad, mientras los padres retornaron a sus comunidades de origen en la etapa de pacificación; entonces, son esos jóvenes los que postulan a la universidad, quienes, si bien no son rurales nativos, sí son culturalmente, porque muchos son bilingües quechua hablantes como sus padres, y aún mantienen muchas prácticas culturales de sus comunidades de origen. Además, de los tradicionales residentes rurales, especialmente aquellos jóvenes rurales que ya tienen familiares en ciudad, hermanos o primos, suelen trasladarse a la ciudad para concluir los últimos años de la secundaria, como una manera de irse acostumbrando a la vida urbana e irse preparando mejor para postular a la universidad, conscientes de las limitaciones de sus pares rurales que los antecedieron en los exámenes previos y tuvieron dificultades para ingresar.

En los últimos exámenes de admisión del año 2011, de los diez primeros puestos de ingreso para las veintiséis escuelas de formación profesional, el 39 % de ingresantes procedía de Huamanga, 44 % de las otras provincias de Ayacucho y 17 % de otras regiones (UNSCH: 2011) (ver anexo, cuadro N° 5).

b) Colegios de procedencia

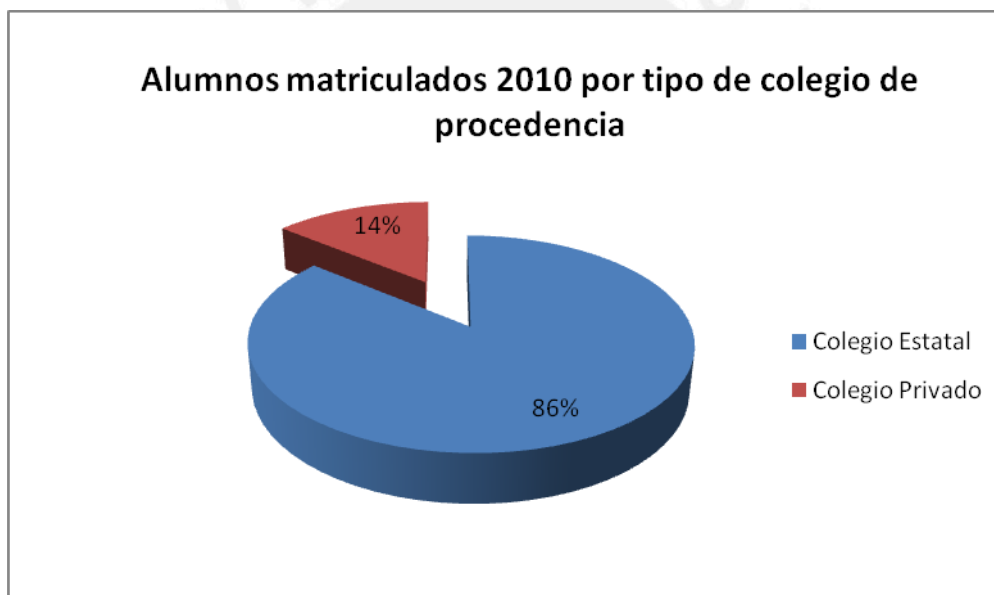
La procedencia de los alumnos ingresantes según el tipo de colegio es un referente importante. Para el año 2006, de un total de 2005 ingresantes a los dos exámenes de

¹⁸ Principal ciudad receptora de migrantes internos y la única provincia de la región que presentó crecimiento positivo de población entre los censos de 1981 y 1983.

admisión, el 82 % de los estudiantes procedía de colegios estatales y solo el 18 % de colegios privados; en el segundo caso, la mayoría provenía de la capital de la región, ya que a nivel de las provincias del interior y los distritos rurales solo existen colegios estatales.

En los años posteriores, se ha mantenido casi la misma proporción con pequeñas variaciones; así, para el año 2010, de un total de 1723 ingresantes, el 86 % provenía de colegios estatales o públicos y 14 % de colegios privados. Haciendo un promedio de los últimos cinco años de exámenes de admisión, se tiene más o menos las mismas proporciones (ver gráfica N° 6).

GRÁFICA N° 6



Fuente: Elaborado con datos de boletines estadísticos de la UNSCH sobre ingresantes 2006-2010

Es importante señalar que en los últimos diez años, a partir de la creación de sucursales de universidades privadas en la región, como la Universidad Alas Peruanas, Los Ángeles de Chimbote, entre otras, los estudiantes que egresan de colegios privados de la región prefieren postular a estas gracias a la capacidad económica de sus padres, lo cual les permite solventar costos relativamente altos. Adicionalmente, algunos de ellos manifiestan que en estas universidades privadas no hay *mucha pérdida de tiempo* como en las universidades públicas; ya que, en la UNSCH, se presentan con frecuencia atrasos en el desarrollo académico como

consecuencia de paros y huelgas de docentes o personal no docente, o las tomas de locales por los propios estudiantes, como medida de lucha para la resolución de problemas por parte de la autoridad universitaria.

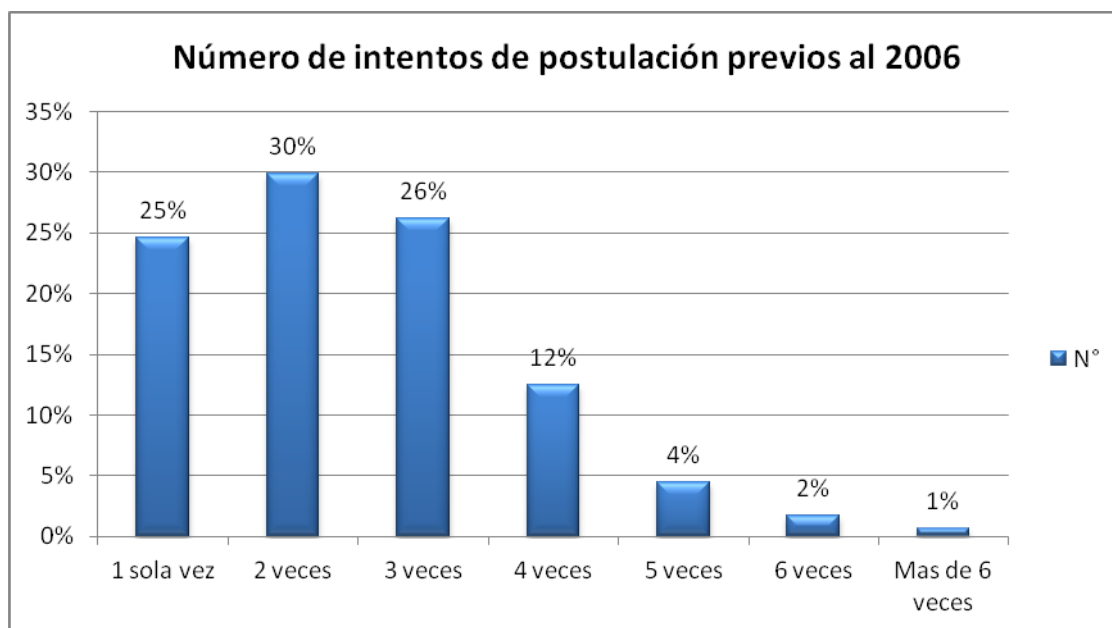
Por otro lado, como señalamos antes, los hijos de familias con mayor capacidad económica, comerciantes, funcionarios públicos y profesionales de la propia universidad, prefieren estudiar en universidades públicas o privadas de la capital, particularmente en aquellas carreras que la UNSCH no ofrece.

En cuanto a colegios de procedencia, de los diez primeros puestos de ingreso en el 2011, el 60 % de los ingresantes procede de colegios de los cuatro distritos urbanos de Huamanga (Ayacucho, Carmen Alto, San Juan Bautista y Jesús Nazareno) y 40 % de colegios de otros distritos rurales de Huamanga y otras provincias de Ayacucho y del resto del país; en cuanto al tipo de colegios, el 85 % proviene de colegios estatales y 15 % de colegios privados (ver anexo, cuadro N° 5)

c) Número de intentos de postulación hasta lograr el ingreso

Según los datos de registro de postulantes e ingresantes del 2006 de la Oficina de Admisión UNSCH, de un total de 2005 ingresantes, solo un 25 % de los estudiantes logró ingresar la primera vez que postulaba, el 30 % en la segunda vez, el 26 % en la tercera vez, el 12 % en la cuarta vez, el 4 % en la quinta vez y el 3 % en la sexta y más veces (Gamarra: 2007). Esto confirma las dificultades que tiene la mayor parte de postulantes a la UNSCH, particularmente quienes proceden de los colegios rurales, para lograr el ingreso en la primera oportunidad (ver gráfica N° 7).

GRÁFICA N° 7



Fuente: Diagnóstico / Línea de base Hatun Ñan 2007

Según datos más recientes, de los diez primeros puestos de los dos procesos de admisión 2011, solo el 23 % ingresó en la primera oportunidad, y el 77 % postuló en más de una oportunidad, superando en algunos casos cinco oportunidades hasta lograr el ingreso. De este grupo de estudiantes, el 80 % necesariamente se ha preparado en academias preuniversitarias; de ellos, la mayor parte en el CEPRE¹⁹ UNSCH para cubrir los cupos de ingreso directo, o se han presentado a los exámenes de admisión regular inscribiéndose, en algunos casos, hasta por cuatro o cinco oportunidades hasta lograr su ingreso. Un 20 % se ha preparado por su cuenta con separatas de exámenes resueltos de evaluaciones anteriores de la UNSCH y otros modelos de exámenes de otras universidades, dada sus limitaciones económicas (ver anexo, cuadro N° 5).

d) Idioma o lengua de los estudiantes

En tanto la UNSCH es una universidad ubicada en una región andina y quechua, la mayoría de los estudiantes son bilingües, que hablan quechua y castellano. Así, el 74 % de los ingresantes del año 2006 son bilingües, lo que significa que estos estudiantes proceden de comunidades campesinas o son jóvenes urbanos hijos de migrantes que

¹⁹ CEPRE. Centro preuniversitario de la propia universidad

tienen como lengua materna el quechua y que han aprendido el castellano como segunda lengua; y solo el 26 % son únicamente castellanohablantes (Gamarra: 2007).

El término bilingüe, según refiere Zavala y Córdova (2010), constituye la forma más neutra, más técnica o políticamente más correcta para hacer referencia al estudiante proveniente de la zona rural; quien presenta múltiples problemas, siendo uno de ellos el llamado motoseo, el cual los hace sujetos de exclusión por las interferencias lingüísticas que presentan al hablar; exclusión que es ejercida no solo por parte de sus compañeros en el desarrollo de trabajos y exposiciones, sino también por parte de los propios docentes.

e) Nivel educativo de los padres

Según la encuesta socioeconómica aplicada por la oficina de bienestar universitario a los estudiantes ingresantes del 2006, en cuanto al nivel educativo de los padres, el 37 % de los estudiantes tiene padres con nivel de instrucción superior, el 30 % con nivel secundario, el 19 % con nivel primario y el 1 % de analfabetas; mientras que, en el caso de las madres, el 35 % tenía nivel de instrucción primario, 32 % nivel secundario, 20 % nivel superior y 7 % analfabetas (Gamarra: 2007). Los datos nos refieren, por un lado, que los padres muestran mayores niveles de instrucción frente a las madres; por otro, que los estudiantes de procedencia rural tienen padres con niveles más bajos de escolaridad.

f) Dependencia económica

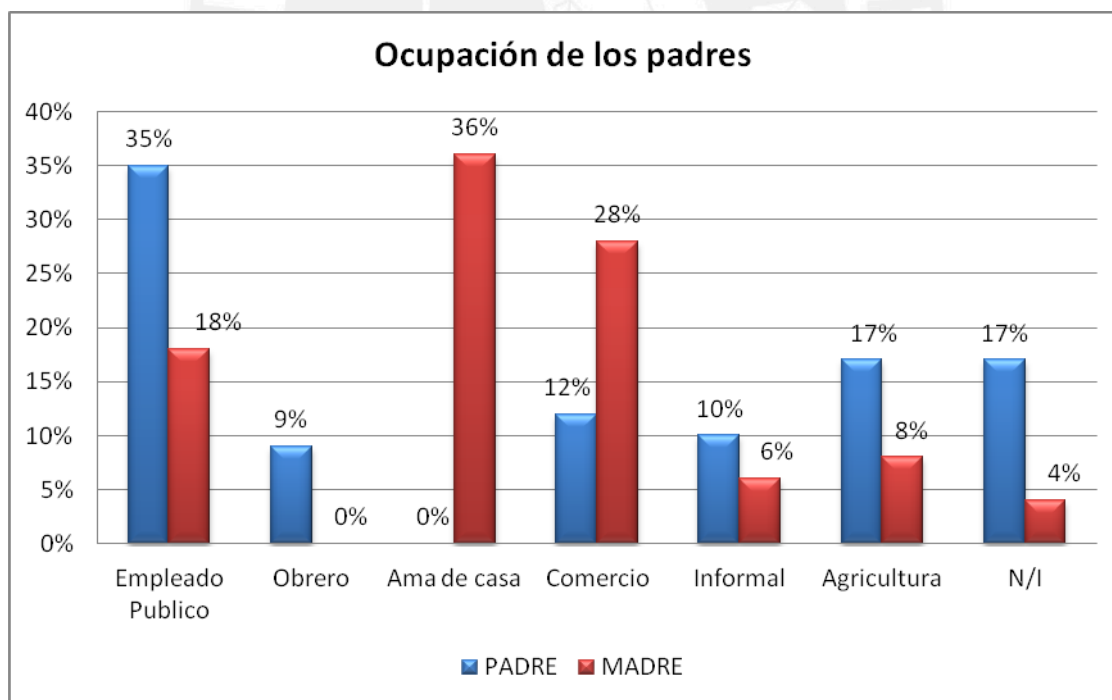
La mayor parte de los estudiantes dependen económicamente de sus padres o familiares más próximos como los hermanos mayores; sin embargo, muchos estudiantes, particularmente los de procedencia rural, no reciben montos fijos ni equivalentes a sus gastos reales de alimentación, vivienda y materiales de estudio; porque los padres no cuentan con recursos monetarios disponibles de manera permanente, si no que dependen de las ventas de sus productos en las ferias locales o a algún negociante de su zona. Entonces, optan por el envío de víveres para el consumo personal de sus hijos o eventual comercialización de los mismos. Por esta razón, muchos estudiantes se ven obligados a trabajar los fines de semana en alguna actividad como albañilería, mozos en restaurantes, fotocopadoras, panaderías, comercio en las ferias, o empleadas domésticas, en el caso de las mujeres, entre otras ocupaciones.

Según el boletín estadístico 2008-2010 de la UNSCH, para el año 2009, de un total de 1680 ingresantes en los exámenes de admisión de ese año, el 89 % dependía económicamente de sus padres y/o familiares; el 10 %, de su trabajo y el 1 %, de otros. Estas cifras son exactamente iguales a la situación de los ingresantes del año 2006. Para el año 2010, de 1723 ingresantes, el 91 % depende de padres y/o familiares; el 8 %, de su trabajo.

g) Ocupación de los padres

Según la misma encuesta socioeconómica a ingresantes 2006, el 35 % de estudiantes tiene como ocupación de sus padres a empleados públicos; 17 % son agricultores; 12 %, comerciantes; 10 %, trabajadores informales; y 9 %, obreros. Mientras que, en el caso de las madres, el 36 % son amas de casa; 28 %, comerciantes; 18 %, empleadas públicas; 8 %, agricultoras; 6 %, trabajadoras informales.

GRÁFICA N° 8

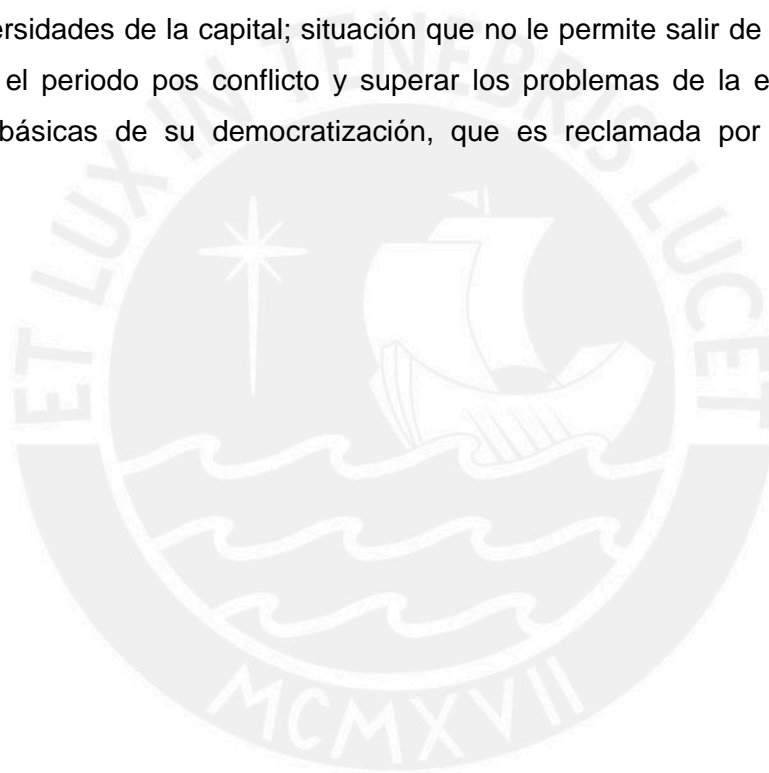


Fuente: Diagnóstico HÑ 2007.

Es posible que el caso de las madres declaradas como amas de casa, por lo menos una parte de estas mujeres, se dediquen a alguna actividad, como la agricultura o

pequeño comercio; pero aparecen invisibilizadas por la influencia de los estereotipos de género en cuanto a roles.

A manera de conclusión de este capítulo, se puede afirmar que la Universidad de Huamanga no es ajena a la realidad de las universidades públicas del país, caracterizada por el abandono presupuestal sistemático de parte del Estado y las políticas educativas poco pertinentes, con la diversidad que le caracteriza al país. Más aun, en su condición de universidad regional inserta en el corazón de una de las regiones más pobres del país, desarticulada del desarrollo capitalista y golpeada por la violencia política, tiene además problemas particulares que la ponen en situación de mayor desventaja en relación a las universidades de otras regiones del país y mucho más de universidades de la capital; situación que no le permite salir de la crisis que le tocó vivir en el periodo pos conflicto y superar los problemas de la exclusión como condiciones básicas de su democratización, que es reclamada por la ciudadanía regional.



CAPÍTULO IV

EXCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL EN LA UNSCH

Este capítulo constituye el aspecto central de la investigación, donde se presenta información empírica sobre los hallazgos más importantes acerca de la problemática de exclusión social y cultural en la UNSCH, recogidas principalmente a través de las entrevistas y grupos focales. El capítulo está subdividido en siete partes: inicia con una breve presentación del proceso de inserción de los estudiantes a la universidad y los imaginarios que desarrollan; luego, aborda las formas y mecanismos de exclusión sociocultural que se desarrolla en la universidad; en tercer lugar, sobre los actores de la exclusión, donde se detallan las características de los estudiantes vulnerables de exclusión; la cuarta y quinta parte del capítulo están referidas a las motivaciones y contexto en el cual se desarrolla la exclusión, respectivamente. Luego se presenta las percepciones de los estudiantes sobre la exclusión social y cultural; finalmente, los efectos de la exclusión en distintos aspectos del desarrollo de los estudiantes.

La UNSCH, por su carácter de universidad pública y regional, constituye un espacio donde se reproduce el rasgo socio-diverso del país y la región, como dijo una estudiante: "es la universidad de todas las provincias y distritos"; en ella confluyen los egresados de los colegios secundarios de la región y de otras regiones del país, principalmente de las cercanas a Ayacucho.

Como se señaló en el capítulo anterior, la composición social de la población estudiantil ha cambiado en los últimos años, hay mayor presencia de jóvenes de sectores populares-urbanos, hijos de migrantes y estudiantes de procedencia rural-campesina, aunque no de manera generalizada. Estos cambios se dan en el marco de la expansión y masificación de la educación superior y como condición para la movilidad e integración social. Sin embargo, la universidad, como institución educativa

integrante de un sistema social y político, también se constituye en un espacio donde se reproducen las diferencias sociales y culturales que condicionan desigualdades; por tanto, es un espacio donde está presente la exclusión social y cultural, producto de la interacción de diferentes tipos de discriminación, como el racismo en sus diferentes formas y que va cambiando de acuerdo al contexto y las relaciones de poder de la sociedad (Segato: 2007), discriminación por origen geográfico, étnico, cultural y educativo (Zavala y Córdova: 2010); así como la discriminación por género, expresada en la misoginia²⁰ o en la atribución de un menor valor a las mujeres.

La exclusión social y cultural en la universidad es de carácter institucional, ya que a partir de la combinación de distintos tipos de factores, como valores y prácticas expresadas en normas y procedimientos técnicos o administrativos, reproduce condiciones negativas para determinados grupos en situación en desventaja (Segato: 2007). Se puede observar no solo en la falta de actualización e inoperancia de las normas institucionales para responder a situaciones diferenciadas de los estudiantes, garantizar el cumplimiento de funciones de docentes y trabajadores en relación a la misión institucional; y garantizar la protección de los derechos de los estudiantes más vulnerables frente a los atropellos y abusos; sino, en la misma práctica cotidiana y el trato diferenciado que reciben los estudiantes de manera individual por su condición sociocultural o grupal, por la carrera que estudian, por parte de trabajadores y funcionarios, con la tolerancia institucional, como se verá a través de los testimonios.

La exclusión institucional guarda relación con la discriminación y exclusión estructural del país, producto de procesos históricos y factores de carácter económico, social, político y cultural. Entonces, la exclusión social parte desde las políticas sociales educativas del Estado, diseñadas desde una perspectiva monista y uniformizadora del conocimiento científico, desde la cultura occidental y la lengua castellana como únicas validas y oficiales; en claro desconocimiento, subvaloración y discriminación de otros conocimientos, saberes populares y culturas nacionales, consideradas como no científicas, tradicionales o arcaicas. La política educativa se complementa con la política económica de desatención a la educación particularmente superior, reflejada en el presupuesto insuficiente que el Estado otorga a la universidad pública; el cual no guarda relación con el aumento significativo de la población universitaria y que ha

²⁰ *Misoginia*, del Griego *Misein*-odiar y *Gyne*-Mujer, es una ideología similar al racismo; que, en vez de raza, ve la diferencia de las personas por el sexo, que subvalora y en muchos casos hasta llega a despreciar a la mujer y todo lo femenino. Restringe el rol de las mujeres solo al ámbito doméstico o reproductivo.

deteriorado su base económica, restringido su eficiencia y calidad educativa (MINEDU: 2006).

Las políticas educativas, como políticas públicas y conjunto de normas, son directrices y criterios que orientan el comportamiento del Estado (Béjar: 2007), son definidas de manera cerrada y en forma vertical, en una relación entre técnicos y funcionarios del Estado, sin la participación de organizaciones de la sociedad civil (Béjar: 2009). Es por ello que dichas políticas resultan poco pertinentes, sin relación con la realidad del país; caracterizándose por ser excluyentes, segmentarias, restrictivas y asistenciales, en la medida que no garantizan el beneficio de todos en una perspectiva de mayor equidad e integración social, que facilite la convergencia entre intereses individuales y comunes de la sociedad (Ceja: 2004); ellas cumplen más una función residual, porque llegan de manera limitada y con baja calidad al grueso de la población de menores recursos.

En la UNSCH, estas políticas se implementan a través de normas específicas, que crean pautas para el funcionamiento institucional, tomando como directriz los lineamientos generales de dicha política y, en menor medida, las especificidades de la institución, en mérito a la relativa autonomía universitaria²¹. Estas normas reflejan el carácter excluyente de las políticas generales, pues se reflejan mecanismos de exclusión en el acceso a la universidad, como en el proceso de formación y conclusión de la carrera universitaria.

La exclusión **en el acceso** se da a través de los exámenes de admisión que, como mecanismo de filtro para seleccionar a los estudiantes más aptos y garantizar la calidad académica en la universidad, privilegian a los estudiantes que han tenido mejores oportunidades de preparación académica preuniversitaria, que tienen mayor capital cultural, y que están en mejores condiciones lingüísticas y de literacidad²² (De la Piedra: 2011). Por el contrario, restringen el acceso de muchos estudiantes de

²¹ Si la autonomía universitaria es la libertad o independencia de desarrollar su quehacer académico en concordancia con el proyecto institucional y en función del compromiso de contribuir con el desarrollo social, esta autonomía se constituye en relativa, en la medida que esta se da dentro de marcos normativos de carácter más general y en relaciones tensas con los procesos y escenarios estructurales. Por ejemplo, la dependencia al presupuesto nacional para su funcionamiento relativiza la autonomía.

²² Literacidad. Conjunto de habilidades que los estudiantes deben adquirir para poder aprobar los exámenes estandarizados obligatorios del Estado.

sectores pobres, procedentes de colegios públicos y rurales, que han recibido educación de baja calidad por el carácter segmentario del sistema educativo.

Los procesos de admisión en la UNSCH tienen su propio reglamento; siendo su marco y base legal la Ley Universitaria 23733, así como el Estatuto Reformado y el Reglamento General de la institución, que establecen las condiciones de evaluación y selección académica de los postulantes para su ingreso a la universidad, tanto en la modalidad ordinaria como en la de exonerados²³.

Los postulantes ordinarios se someten a una prueba de conocimientos y aptitud académica de 100 preguntas, cuyo puntaje máximo es de 580 puntos. Para ingresar, se requiere 145 puntos, que equivale al 25 % del puntaje máximo; mientras que los postulantes exonerados solo se someten a una prueba de aptitud académica de 50 preguntas, cuyo puntaje máximo es de 100 puntos y el mínimo requerido para ingresar es de 25, los estudiantes ingresan en orden de mérito hasta cubrir las vacantes establecidas.

Para los postulantes por examen ordinario, las respuestas a las preguntas según asignaturas son ponderadas de acuerdo a las aéreas académicas a las que se dirigen. Por ejemplo, para el área I: Ingenierías y Ciencias Físico-Matemáticas, las preguntas de los cursos de Razonamiento Matemático y las matemáticas se ponderan con 3 y 5 puntos; mientras que las de Razonamiento Verbal y Lenguaje con 2 puntos. Para el área II: de Educación y Ciencias Sociales, las primeras materias se ponderan con 2 puntos y las segundas con 3 y 5. Para el área III: Ciencias Económicas y Administrativas, las primeras se ponderan con 4 y 3 y las segundas con 3 y 4. Finalmente, para el área IV: Ciencias de la Salud y Naturales, las primeras se ponderan con 2 y 3, mientras que las segundas con 3 y 4.²⁴ Estas ponderaciones también se concretan con otras asignaturas.

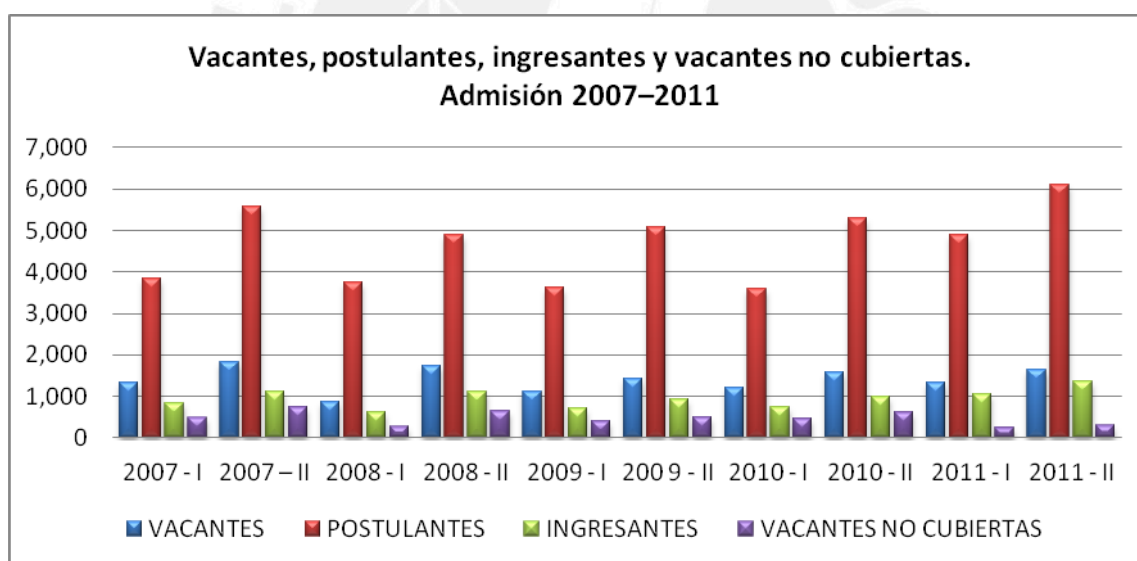
²³ La modalidad de exonerados contempla a los dos mejores alumnos de educación secundaria; deportistas calificados; los graduados y titulados; traslados interno, externo e internacional; personas con discapacidad; víctimas de terrorismo, Ley 27272; afectados por violencia sociopolítica, Ley 28592; y pueblos indígenas andinos y amazónicos. Los admitidos vía centro preuniversitario también se consideran entre los exonerados.

²⁴ La distribución de las EFP por áreas es de la siguiente manera: Área I (Agronomía, Ingeniería Agrícola, Química, Industrias Alimentarias, Agroindustrial, Ingeniería Civil, Ingeniería de Minas, Ingeniería de Sistemas y Ciencias Físico-Matemáticas), Área II (Derecho, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Arqueología e Historia, Antropología, Educación Inicial, E. Primaria, E. Secundaria y E. Física), Área III (Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, y Economía) y Área IV (Biología, Farmacia y Bioquímica, Enfermería, Obstetricia, Medicina Veterinaria y Medicina).

En cada año académico, se dan dos procesos de admisión, el primero se desarrolla entre agosto y octubre, dependiendo del avance de los semestres académicos, que en los últimos años se hizo un poco irregular por las huelgas. El segundo se desarrolla entre marzo y abril, este tiene mayor cantidad de postulantes porque participan tanto los recién egresados de secundaria como los que no lograron ingresar en los procesos anteriores.

En los últimos años, la universidad viene recibiendo mayor cantidad de postulantes de origen rural y campesino; sin embargo, la gran mayoría de ellos no logra ingresar la primera vez que postula, sino en la segunda oportunidad o más; esto ocurre porque este grupo no llega a alcanzar el puntaje mínimo requerido de ingreso. En los últimos cinco años, la universidad ha tenido muchas vacantes no cubiertas que van desde 17,9 % (2011-II) hasta 39,8 % (2007-II) como se puede ver en la gráfica N° 9 y en el anexo (cuadro N° 3).

GRÁFICA N° 9



Fuente: Boletines estadísticos de la UNSCH

La situación de mayor desventaja en los procesos de admisión se presenta para los jóvenes de procedencia rural, quienes no logran alcanzar los puntajes exigidos para ser admitidos en la universidad; esto debido a una combinación de factores sociales, económicos, culturales y lingüísticos; pero fundamentalmente por la baja calidad de la educación básica recibida en los colegios rurales, el desconocimiento o poca práctica en el desarrollo de pruebas similares a la de admisión, las limitaciones económicas para pagar academias preuniversitarias y choques culturales. La baja calidad

educativa que se brinda en los colegios rurales obedece a diferentes razones, como el desarrollo incompleto de los programas curriculares, debido al inicio tardío en el dictado de cursos, por cobertura también tardía de plazas docentes. En las zonas rurales alejadas, generalmente se contratan a profesionales sin mayor experiencia, quienes, además, desarrollan cursos ajenos a su especialidad para completar la carga lectiva, situación que se ha constatado in situ en una visita a los colegios del Valle del Río Apurímac, Ene y Mantaro (notas de campo: 2008).

La baja calidad se complementa con la metodología memorística, poco reflexiva y acrítica que se fomenta desde la primaria, en el marco de un enfoque educativo *homogeneizador, castellanizante y asimilacionista*²⁵, que legitima la valoración del conocimiento *científico*, la cultura *occidental* y la lengua oficial. El bilingüismo, producto de un proceso violento de imposición del castellano en la educación a niños vernáculo-hablantes, condiciona a los estudiantes a perder la riqueza y la ventaja cognitiva que han desarrollado previamente, porque no logran manejar bien ninguno de los dos idiomas; lo cual, por el contrario, les genera interferencias lingüísticas o comunicacionales que les dificulta el aprendizaje; que, a su vez, genera problemas de exclusión que se manifiesta en burlas, críticas y menosprecio por parte de los profesores y compañeros de aula (Peñaflor y Jara: 2009). Según Phillipson (1992) citado por Zavala y Córdova (2010), los discursos sobre las diferencias lingüísticas en el ámbito educativo constituyen una forma de ejercer dominación simbólica y de jerarquizar a los grupos sociales en el mundo contemporáneo.

En el **proceso de formación** universitaria, la exclusión se expresa por la falta o poca pertinencia del sistema curricular y la formación académica con relación a la diversidad cultural, el desarrollo económico y social del país, los requerimientos del mercado laboral altamente competitivo y las exigencias del entorno global; situación que no garantiza una formación profesional de calidad. Los currículos de estudios diseñados por objetivos siguen reproduciendo patrones epistémicos importados y muchos de ellos desfasados, desarrollando una formación que privilegia conocimientos que provienen desde una cultura occidental hegemónica y oficial, en nombre de la ciencia, que es válida, pero culturalmente alejada de la realidad, limitando las posibilidades de investigar, rescatar y revalorar conocimientos y prácticas importantes de las culturas locales; las que han sido desarrolladas en permanente interacción con el entorno

²⁵ Afirmación hegemónica de la cultura dominante a través de la omisión o rechazo a otras realidades culturales e intento deirlas eliminando paulatinamente con el fin de homogenizar.

natural y social. Recién se está trabajando en la formulación del currículo por competencias en los nuevos planes de estudio.

Por ejemplo, en las especialidades de salud, particularmente en Obstetricia, la formación profesional se orienta hacia un perfil profesional altamente especializado desde la perspectiva científica y tecnología biomédica; que, revisando los planes de estudios, se observa que no se toma en cuenta la influencia de problemas sociales y culturales en la problemática de la salud y la enfermedad; tendencia que lleva a cosificar la salud y el sufrimiento de las personas como objetos de intervención; sin tomar en cuenta que la biología, guarda relación con la cultura (Byron: 2003). Las propias estudiantes, muchas de ellas nacidas a través del *parto vertical*²⁶, tienen que formarse básicamente en atención de pacientes a través del *parto horizontal*²⁷, a pesar de la apertura del Ministerio de Salud para que la mujer decida el tipo de parto que desee, a falta de alguna asignatura que rescate experiencias locales, como si ha ocurrido de alguna manera con Enfermería, que ha incorporado el curso de Medicina Tradicional. Lo mismo ocurre en Agronomía, existen experiencias valiosas que los campesinos de la región han desarrollado en cuanto a la agricultura, en respuesta y confrontación permanente a las condiciones geográficas sumamente accidentadas y condiciones climáticas de alto riesgo (lluvias, sequía, granizada, helada), con cuyos conocimientos llegan a los estudiantes de origen rural, pero que muy poco o nada se toman en cuenta en su formación, al priorizar conocimientos desarrollados desde realidades diferentes.

Por otro lado, los planes de estudio se caracterizan por la parcelación o segmentación, por la desarticulación entre carreras afines. Lo que, por un lado, no posibilita una formación integral que articule conocimientos y competencias más amplias para responder mejor a realidades complejas; por otro, no permite racionalizar recursos para un mejor aprovechamiento.

Revisando algunos planes de estudio, se puede tomar como ejemplo el curso de Ciencia(s) Social(es)²⁸, que siendo importante para todas las carreras profesionales, no se dicta este curso en algunas escuelas de las Ingenierías, como Agronomía; y en otras escuelas, teniendo la misma sigla, difieren en la sumilla. Lo más curioso ocurre

²⁶ Parto vertical es el parto que se practica en las comunidades andinas, donde las mujeres dan a luz en posición de cuclillas, sentadas o arrodilladas.

²⁷ Parto horizontal es el parto que se practica en las instituciones de salud, donde las mujeres están ubicadas en camillas.

²⁸ En algunas escuelas, aparece como Ciencia Social y en otras como Ciencias sociales

en la propia Facultad de Ciencias Sociales, que tiene cuatro escuelas y cinco especialidades y que brinda este curso a otras especialidades; la sumilla de este curso, que es igual en Arqueología, Historia y Antropología, difiere en Trabajo Social, pero es similar con Enfermería. En Derecho, se dicta como Sociología General y en Obstetricia como Ciencias Sociales y Realidad Nacional.

La exclusión en el proceso de formación también se manifiesta en el aspecto lingüístico, no solo porque el castellano es el idioma oficial de enseñanza en la universidad, al igual que en todos los niveles y modalidades de la educación formal (aunque cabe resaltar que existen esfuerzos iniciales, pero todavía limitados, para implementar la educación intercultural bilingüe (EIB) a nivel de la educación primaria en determinadas regiones del país); sino también por la restricción del dictado del idioma local; ya que, en los tres últimos planes de estudio de la UNSCH (1986, 1996 y 2004), se ha incorporado al inglés como idioma extranjero requerido (competencia importante y necesaria en el contexto actual), pero se ha restado importancia al quechua. Esto resulta contradictorio y preocupante, teniendo en cuenta que la UNSCH se ubica en una región con una significativa población quechuahablante.

Esta falta de importancia al quechua se manifiesta en la disminución del dictado de cursos de este idioma para todas las especialidades, los cursos se redujeron de cuatro a solo dos niveles en la mayoría de escuelas, incluso a la supresión total en algunos casos, como el caso de Derecho. Situación preocupante, porque justamente en el acceso a los servicios de educación, salud y justicia es donde la población quechuahablante de la región andina encuentra las mayores dificultades y barreras. Por otro lado, para muchas especialidades, este curso ha pasado a ser asignatura electiva, actividad cocurricular (Agronomía) o requisito de graduación (Trabajo Social, Enfermería, Ciencias de la Comunicación).

Otros aspectos a tomar en cuenta en la exclusión en el proceso formativo están relacionados con la metodología de enseñanza y los sistemas de evaluación aplicados por los docentes; sistemas tradicionales, poco participativas y hasta verticales, que no toman en cuenta los saberes previos de los estudiantes ni tampoco la diversidad de situaciones que presentan en su aprendizaje. Este hecho responde a que también los docentes sufren de las limitaciones que arrastran desde los niveles básicos, por fallas del propio sistema educativo, quienes suponen que todos los estudiantes vienen con conocimientos básicos necesarios y similares. A todo esto se suman las actitudes, comportamientos y trato excluyente de los miembros de la comunidad universitaria,

presentes en las relaciones jerárquicas, ejercicio de poder y trato vertical hacia los estudiantes; además, del incumplimiento de funciones de docentes y trabajadores, y la desatención a los requerimientos básicos de los estudiantes por parte de las autoridades universitarias.

A los problemas de pertinencia en la formación profesional, se suman la desatención de la actividad investigativa en la universidad, en el marco de la flexibilización en la obtención del grado bachiller, haciéndola automática al terminar los estudios, y los mecanismos alternativos a la tesis universitaria para obtener la titulación; así como las restricciones presupuestales para dotar de equipos y medios pedagógicos necesarios para una adecuada enseñanza-aprendizaje. Todo ello genera una formación profesional de baja calidad (Ucelli: 2006, Degregori: 2009 y Oliart: 2011), que hace que los futuros profesionales se desempeñen *como si supieran* y desarrollando su capacidad de aprender haciendo en el trabajo (Villacorta: 2010), contribuyendo a ampliar el círculo vicioso de la exclusión al mercado laboral.

La calidad educativa repercute en la productividad y desempeño de los profesionales; entonces, la exclusión en cuanto a **resultados** se expresa en las limitaciones de colocación de profesionales egresados de la UNSCH en el mercado laboral, que se complementa con los prejuicios sociales de empresas importantes para convocar a los profesionales egresados de las universidades públicas y particularmente de las regionales; situación que, en el caso de la UNSCH, se agrava con la estigmatización hecha a la universidad durante el proceso del conflicto armado interno. Por otro lado, también se puede ver en las dificultades que tienen muchos profesionales egresados en su incorporación en los círculos académicos importantes de su especialidad en el país, más aun a nivel internacional.

4.1. Proceso de inserción de los estudiantes a la UNSCH y percepciones de la institución

El ingreso a la universidad es una conquista y logro muy importante para los estudiantes, marca un hito importante en sus vidas y es una etapa de cambios; todos llegan con la ilusión de hacerse profesionales para sacar adelante a la familia, mejorar sus condiciones de vida y contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Los estudiantes generalmente llegan con una imagen idealizada y sobredimensionada de la universidad, como producto de imaginarios contruidos por influencia de sus

docentes de secundaria, referencias de paisanos que ya estudian en la universidad o la lectura de los prospectos; pero, una vez que ya son parte de ella, la situación cambia, y lo hace porque el proceso de desarrollo de la vida académica no es como lo imaginaron. Integrarse a la comunidad universitaria se hace difícil, particularmente para los foráneos, que vienen de las provincias del interior, no solo por las relaciones interpersonales excluyentes de la que son víctimas, sino por el desarrollo irregular de las actividades académicas y administrativas, como las demoras en el inicio de las clases por la falta de contrata oportuna de algunos docentes al inicio del semestre, o las interrupciones frecuentes del dictado de clases.

Es frecuente observar durante la primera semana de inicio de clases de cada semestre la espera a sus docentes en la puerta de las aulas por parte de muchos estudiantes, generalmente de los primeros años; llegando a decepciones cuando algunos no llegan, pese a ser nombrados; experiencia que influye también en estudiantes más antiguos para asistir recién a partir de la segunda semana, situación que perjudica el avance académico, incluso a docentes que inician clases con puntualidad. Todo esto genera en los nuevos estudiantes desconcierto y desilusión, puesto que la realidad difiere de la imagen que tenían; pero, como bien lo han dicho ellos mismos, sobre cualquier dificultad está su deseo de superación, de hacerse profesionales y de no defraudar el esfuerzo que hacen sus padres.

La mayor parte de los estudiantes reconoce que durante el proceso de desarrollo de la vida universitaria los primeros años de estudio constituyen la etapa donde enfrentaron la mayor cantidad de situaciones difíciles; tanto en la adaptación al sistema universitario como en el desarrollo de relaciones interpersonales con los diferentes miembros de la comunidad universitaria. Esto debido a su poco conocimiento del funcionamiento institucional, las débiles relaciones establecidas con sus pares y el propio hecho de insertarse en las formas de vida y cultura urbana, en un entorno más despersonalizado e individualista. En este proceso, los estudiantes también experimentan cambios en cuanto a la metodología de enseñanza, al sistema de evaluación y calificación de notas, y son más vulnerables a la exclusión social y cultural por las diferencias culturales y lingüísticas.

La mayoría de los docentes no contemplan las diferencias culturales, lingüísticas, ni los diferentes niveles de preparación y dificultades con las que llegan los estudiantes; ellos avanzan de manera regular en el desarrollo de las clases como si el grupo fuera homogéneo, sin tener en cuenta a los estudiantes que no han entendido la clase. Los

docentes tampoco motivan a los estudiantes a formular de preguntas, menos a participar en debates, generando más bien temor por las relaciones verticales establecidas; esto se debe a la llamada *paradoja de la igualdad*, noción de igualdad manejada y reforzada por el sistema educativo, que ignora la diversidad y que termina *subalterizando* al diferente y generando mayores desventajas en el desempeño académico de esos estudiantes (Callirgos: 2011)²⁹.

*Yo, en mi colegio, era buena en matemáticas, no era la mejor pero estaba entre las buenas, me defendía bien y me sentía alegre. Pero, cuando llegué a la universidad, todo cambió, era distinto; a veces, un ejercicio no lo podía resolver y el profesor pasaba a otro tema y no le interesa si entendiste o no. Entonces, ahí empecé a bajar. A veces, como algunos profesores son renegones, ya no tienes ganas de preguntar. No hay comunicación con los profesores; entonces, no hay confianza. En cambio, en el colegio, los profesores te trataban diferente, podías preguntar y nos explicaba y ayudaba a aprender (GF/MX/1)*³⁰.

Las dificultades que enfrentan los estudiantes en su proceso de inserción a la universidad son de diverso tipo, desde los efectos del aislamiento de la familia; la falta de apoyo emocional; la falta de recursos económicos para solventar los gastos de los estudios; los escasos canales de comunicación establecidos con los docentes; y el rechazo, indiferencia y falta de apoyo por parte de sus pares urbanos que terminan empujándolo al aislamiento; este último hecho que actúa como un mecanismo de protección y defensa ante la agresión, en un contexto de discriminación y falta de solidaridad entre compañeros. A este aislamiento, muchos estudiantes lo describen erróneamente como *autoexclusión*; que, además de mecanismo de protección, puede ser también una forma de negación o no reconocimiento de la exclusión personal o estigmatización que sufren.

Cuando llegué, tuve problemas de toda naturaleza, como todo estudiante que viene del campo a la ciudad. Tuve problemas porque me sentía diferente a los demás, era muy callado, solito hacía mis tareas. Para formar grupos, la primera vez cuando participé en un grupo fue diferente, solito me excluía, aunque también una que otra vez... [excluido], porque siempre pues no faltaba un hijito de papá de la misma ciudad, que siempre murmuraba "con él no hay que hacer grupo" o algo así, pero muchas veces solo me sentía excluido (EAP/D/V/HÑ).

A medida que pasa el tiempo y avanzan los semestres, los estudiantes logran entender mejor la lógica de la universidad y empiezan a moverse mejor en ese ambiente; muchas veces, con esfuerzo y sacrificio personal, socializan en mejores

²⁹Comentarios en el Foro de estudiantes: *La universidad y el reconocimiento positivo de la diversidad cultural*. PUCP. 2011.

³⁰Para identificar la fuente, ver la matriz resumen de registro de fuente del Capítulo I y matriz de facultades y escuelas del Capítulo III.

condiciones con sus compañeros. Así, empiezan a ganar reconocimiento gracias a su rendimiento académico y demostrando que también los foráneos son buenos estudiantes, a pesar de muchas limitaciones y algunas diferencias culturales frente a sus compañeros urbanos; aunque, en algunos casos, felizmente en menor proporción, reproduciendo prácticas negativas para avanzar *como sea* en los estudios, frente a la falta de apoyo de la institución.

En mi caso, no fue sencillo; porque, cuando llegué, no sabía dónde estaba la universidad, donde las instituciones; los del área rural, por la formación, somos de poco hablar, pero más pesa el deseo de estudiar. La universidad misma nos ayuda a formarnos mediante los cursos, con trabajos, con exposiciones; pero sería bueno recibir un apoyo (orientación institucional) desde el inicio (GF/MX/1).

Es importante señalar que la población ayacuchana ha logrado desarrollar la capacidad de resiliencia para hacer frente a las adversidades generadas por el conflicto armado interno; esa lección también fue aprendida por los jóvenes, quienes aprendieron a sobreponerse y superar cualquier dificultad encontrada en la universidad para así lograr sus aspiraciones de profesionalizarse; lo que se complementa con la capacidad de agencia individual y colectiva que les permite tomar decisiones y optar por determinado tipo de estrategias o acciones para salir adelante.

Desde esta perspectiva, los estudiantes establecen redes sociales, con sus compañeros, de condiciones culturales similares, quienes se constituye en un soporte y apoyo importante en diversos aspectos; sin embargo, es indudable que, en esos primeros años, se hace necesario el apoyo institucional y el de los propios docentes para motivar y estimular al estudiante hacia un mejor desempeño; brindando información básica, orientación necesaria, escuchando inquietudes y atendiendo necesidades académicas. Sin embargo, esto es difícil; puesto que se ha hecho común la práctica de actuar a espaldas de la diversidad y pensar que las dificultades y déficits que presentan muchos estudiantes (particularmente los de procedencia rural) son responsabilidad individual de cada uno de ellos, y no del sistema educativo ineficaz e impertinente culturalmente.

Mis padres no son universitarios y ninguno de mis familiares; yo soy la primera y esperé con tanta emoción el primer día de clases. Estaba súper emocionada por todo, eran nuevas personas, era nuevo ambiente; pero, a la larga, me di cuenta que había muchas dificultades en la misma facultad y en la universidad [...] Traté de adaptarme, asistí al proyecto HÑ gracias a una compañera, que me invitó a inscribirme; teníamos tutores a quien le contamos nuestros problemas; entonces, el tutor nos ayudó bastante [...], incluso a él le debo haber aprobado el curso de Estadística; porque me enseñó

toda una mañana y aprobé y me regularicé en todos los cursos; y ahora estoy llevando regularmente mis cursos (EAP/E/M/DE).

A partir de los imaginarios iniciales, las expectativas que tenían, las experiencias concretas y las dificultades encontradas en la vida universitaria, los estudiantes construyen percepciones positivas y negativas sobre la universidad.

Cuando uno llega a la universidad, tiene una imagen en base a lo que uno ha venido escuchando y a veces te llenas de tantas ilusiones; te haces una idea y, al llegar, te decepcionas porque es totalmente diferente [...]. Pero me gusta la universidad porque, de alguna manera, logras entender la realidad, vas viendo que este es el mundo donde vivimos, las personas y la organización que tenemos. En realidad, la universidad refleja lo que es la sociedad en sí y, como dice mi compañera, "hay muchas dificultades que he criticado" [como dirigente], pero quiero agradecer a HÑ; que, en mis primeros años [...], como uno viene migrando, y a veces no cuenta con todos los servicios necesarios como es la computadora, que es muy útil para hacer los trabajos, entonces al brindarnos internet nos dio acceso a la información y nos ayudó a desenvolvernos. Por eso HÑ fue de mucha ayuda para mí, yo iba a diario. Entré a HÑ porque tenía amigos de Uripa en HÑ y me dijeron: "mira trabajemos esto", incluso me hablaron de interculturalidad y me pareció interesante, me inscribí y hasta ahora estoy en HÑ (EAP/EDV/FUSCH).

4.1.1. Imaginarios positivos sobre la UNSCH

Los imaginarios positivos sobre la UNSCH se encuentran basados en muchas razones. Una de las más importantes es el prestigio que alcanzó la universidad como segunda universidad fundada en el país luego de su reapertura; otra es la referencia de profesionales de prestigio que han egresado de sus aulas y que tienen cargos importantes y han pasado hacia el otro lado del poder en una sociedad jerarquizada.

Lo positivo a rescatar de la universidad es el prestigio como la segunda fundada en el país; tiene renombre y también hay profesionales egresados de acá que destacan y nos representan. Eso te da ánimo para ser un buen profesional también y te hace olvidar a los malos profesionales (EAP/E/M/DE).

Me gusta porque es la segunda universidad creada en el Perú, nos ofrece carreras que nosotros podemos estudiar y hacer realidad nuestros sueños. También me gusta el ambiente, pertenecer a una institución de tres siglos de historia y sobre todo desde su reapertura en 1959, el rol que tenía antes con su pueblo, un contacto directo. Por eso es un honor ser parte de la UNSCH; pero, en los últimos años, ha sufrido decadencia (GF/V).

La universidad, a pesar de sus limitaciones, es un espacio de desarrollo profesional y personal; que permite a los alumnos estudiar lo que más les gusta para hacerse profesionales; donde ellos aprenden cosas nuevas y útiles para el futuro, y se constituye como el medio para mejorar su condición de vida. Aquellos que ingresan a carreras que no necesariamente deseaban (para lograr su ingreso por ser una carrera

con menor cantidad de postulantes y por tanto con menor competencia), con el desarrollo de los cursos, pueden ir tomando interés por dicha carrera y quedarse en ella; en algunos casos, buscan hacer un traslado interno a otra especialidad.

Me gusta la universidad, porque me estoy formando en la carrera que me gusta y estoy aprendiendo mucho (EAP/E/V/IC).

Me gusta la universidad, porque uno va aprender cosas; te sirve para elevar tu estatus, peor si uno es de condición baja. Y eso es lo que te anima a seguir adelante, te proyectas para el futuro (EAP/E/V/AN).

El hecho de ser estudiantes universitarios les sirve para elevar su estatus, ganar respeto y reconocimiento en sus comunidades; más aún cuando el estudiante es uno de los primeros de su pueblo en acceder a la universidad. Eso les hace verse como los más afortunados de entre los excluidos.

Ser universitario es bueno, te ganas el respeto en la comunidad. Pero, para eso, también tienes que contribuir. No me gustan algunos docentes que son exigentes, pero otros se molestan cuando preguntas. (EAP/E/V/HI)

[...] Estando en la universidad ganas respeto, también tu familia. Porque antes mis vecinos del barrio, que eran hijos de profesionales, no saludaban a mis padres y ahora que saben que tienen una hija en la universidad ya le saludan. Soy feliz de estudiar Derecho, porque hay buenos docentes y también te pueden inculcar valores (EAP/E/M/DE).

Yo me siento bien. Lo que más me gusta es estar en la universidad y como de mi pueblo somos muy pocos, es como una suerte estar en la universidad. Me siento afortunada porque, como digo, de mi pueblo somos pocos, somos casi contaditos (EAP/E/M/FBQ).

El ingreso de un estudiante de origen rural a la universidad es como la llave que abre la puerta de entrada para que otros jóvenes de su comunidad o distrito le sigan el paso. El estudiante universitario, además de ganar respeto en su comunidad, es un referente importante para sus paisanos. La universidad es vista como el canal de progreso y desarrollo no solo del estudiante sino de su familia en el futuro.

Cuando postulé, ingresé en la primera oportunidad y eso fue una gran alegría; fue un éxito en mi tierra, porque fui ejemplo para otros jovencitos de mi pueblo, que desde esa fecha ya vienen a la UNSCH. Segundo, es que la universidad, como centro de educación superior, te forma y te prepara para el futuro; te saca de ese montón [...] del analfabetismo; se podría decir, porque al ingresar a la universidad tienes acceso a la información universal y al trabajo (EAP/EG/V/ED).

Fue una etapa importante estudiar en la universidad. Para mejorar la situación de mi familia, mi meta fue ser buena alumna y llegué a ocupar el primer puesto. Soy huérfana de padre a causa de la violencia, soy la menor de siete hermanos, trabajé desde niña, estudie trabajando y soy la única profesional en la familia (EAP/EG/M/TS).

4.1.2. Impresiones negativas sobre la UNSCH

Los problemas que impactan de manera negativa en los estudiantes son los problemas referidos a la gestión y funcionamiento institucional, que se expresan en problemas de inicio tardío de clases, contratación tardía de docentes, atraso en el desarrollo del semestre, interrupciones permanentes de las clases. Lo cual no permite concluir con los contenidos de las asignaturas, situación que desfavorece al estudiante.

[...] Constante atraso por paros, huelgas frecuentes y tomas de locales por los estudiantes; como único mecanismo de presión para que autoridades con poca capacidad de gestión atiendan las demandas de estudiantes (EAP/E/V/IS).

Problemas de constantes atrasos y pérdida de tiempo en el desarrollo de las clases; corrupción, pérdida de valores, pintas en baños (EAP/E/V/CO).

Los conflictos internos y problemas de grupos entre docentes es un referente negativo para los estudiantes; lo cual termina afectándolos porque no se les permite trabajar en torno a objetivos institucionales.

Lo que no me gusta es que a veces las autoridades no trabajan adecuadamente. Las riñas y conflictos entre docentes, disputas entre escuelas, eso perjudica mucho al estudiante; porque no nos permite avanzar bien y no hay una unión para tener una buena formación (EAP/E/M/TS).

La imagen negativa de la institución también proviene del incumplimiento de funciones de los docentes y del personal administrativo, como la inasistencia de los docentes al desarrollo de sus clases, la no recuperación de las clases perdidas, el no desarrollo completo de los programas analíticos de los sílabos y el cambio arbitrario de horario por intereses particulares del docente, generando cruces con otras asignaturas y pérdidas de clases. Esto es una forma de exclusión, desconocer los derechos de los estudiantes, subvalorarlos y no atenderlos.

Con las tomas de locales se pierde tiempo y, como el semestre ya está programado, se corre nomás y no se cumple con lo programado en el sílabo. Algunos docentes no cumplen con el horario que se les asigna, faltan y no recuperan las clases. No sé si así pasará en otras facultades (EAP/E/V/HI).

Otro aspecto negativo que señalan son las relaciones verticales y actitudes autoritarias de los trabajadores, fundamentalmente de algunos docentes que no posibilitan el diálogo y la participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases.

[...] Porque nos limitan nuestra opinión. Al preguntar a los docentes, nos dicen en la siguiente, en la próxima clase o dicen "ya expliqué eso". Algunos docentes son así, será porque son nombrados, incluso no asisten a clase, no justifican y no recuperan. Hay docentes contratados buenos, pero también hay jerarquía y un poder que solo tienen los docentes nombrados o los más antiguos; y ahorita la decanatura está peleado solo por dos antiguos, el cargo de decano rota entre ellos, porque solo los dos cumplen con los requisitos y no son tan queridos por los alumnos (EAP/E/M/DE).

Otros aspectos negativos que se señalaron son: la falta de una comunicación adecuada entre docentes y estudiantes, y entre los propios estudiantes; el trato inequitativo de docentes a estudiantes; los problemas de exclusión en la formación de grupos de trabajo; las burlas de los compañeros en clases y en exposiciones por las interferencias lingüísticas de los estudiantes bilingües.

[...] No hay buena comunicación entre el docente y el estudiante y también entre los propios alumnos de las diferentes escuelas (GF/V).

Siempre hay diferencias, sobre todo cuando hay grupos de personas que provienen de otros lugares, siempre se reúnen o conforman sus grupos entre los de aquí y se llevan bien y al resto nos excluyen. También veo a los profesores que dan mayor preferencia a estudiantes mejor arregladitos [...] no hay un trato igual (GF/MX/2).

4.2. Formas y mecanismos de exclusión social y cultural

Oliart (2001), gracias a su investigación desarrollada sobre políticas educativas y culturales del sistema escolar en el Perú, en varias universidades y dentro de este grupo en la Facultad de Educación de la UNSCH, señala que ciertos aspectos de la cultura del sistema educativo, como las dimensiones raciales y de género, contribuyen a la red de significados sobre los que se sostienen las jerarquías y estructuras de poder en estas instituciones y en la sociedad. Entonces, en el espacio socialmente diverso de una universidad regional como es la UNSCH, que alberga a estudiantes de distinta condición económica, social y cultural, se reproducen las desigualdades socioculturales, jerarquías de poder y mecanismos de exclusión, como herencia de la discriminación racial y étnica, característica del gamonalismo, que tuvo mucho arraigo en la región, a la par con el sistema latifundista, cuyos rezagos siguen presentes en el comportamiento de muchos ayacuchanos. Por su parte, el conflicto armado interno vivido por casi dos décadas (con mayor dureza en esta región), no solo significó la violación de los derechos humanos fundamentales de los grupos sociales más vulnerables; sino, también, limitó el desarrollo de la ciudadanía y reforzó actitudes autoritarias; además, según Manrique (2006), esta misma violencia brutal, sanguinaria

y autoritaria de *Sendero* se encuentra en las tradiciones autoritarias heredadas del gamonalismo.

Por su parte, Zavala y Córdova (2010), al analizar el tipo de racismo que opera en las universidades, señalan que la categoría racial se ha entrelazado con dimensiones geográficas, culturales, educativas y lingüísticas en la discriminación y exclusión de estudiantes de procedencia rural; quienes son representados como los *otros* a quienes se les atribuye los problemas de déficit y carencias como "defectos culturales" y no hacia el propio sistema educativo.

La articulación de las diferentes modalidades del racismo con la discriminación étnica y de género opera en el país desde los niveles estructurales que se implementan a través de políticas sociales educativas y normas institucionales específicas; se complementa con actitudes y comportamientos de los miembros de la comunidad universitaria, brindando un panorama amplio de las distintas formas y mecanismos de exclusión social y cultural que se practican en la UNSCH.

Existen muchos mecanismos de exclusión social y cultural en la UNSCH, que van desde las formas más sutiles, camufladas y aparentemente menos ofensivas, como las bromas, chistes y omisiones, hasta actos de ejercicio de poder cargados de violencia, como la manifestación de relaciones inequitativas y jerárquicas establecidas entre los miembros de la comunidad universitaria, por la ubicación y funciones diferenciadas que se cumplen en la estructura orgánica de la institución; pero todas ellas igualmente dañinas a la dignidad de las personas y a su desarrollo.

Las formas de exclusión más frecuentes hacia los grupos más vulnerables y generalmente entre pares empiezan con bromas de carácter racista y sexistas; como *los negros solo piensan hasta el medio día* o *pareces una mujer*. Cuando alguien se equivoca o asume una actitud catalogada como femenina, si el error es de una dama con frecuencia repiten: *¡Tenía que ser mujer!*

Otro mecanismo de exclusión son los apelativos despectivos asignados a los estudiantes de procedencia rural, como *comuneros* o *campesinos*, para recordarles su origen rural o catalogarlos de indígenas de manera más sutil; apelativos como *calabacitas* a las mujeres, haciendo referencia a que son menos inteligentes. Como a mayor ruralidad hay mayor exclusión, a los jóvenes que proceden de las comunidades campesinas y zonas más altas, se les excluye más que a los procedentes de capitales

de distritos, apodándolos de *chutos*, *sallqas*³¹, hasta *llamas*; insultos que se pueden manifestar en juegos deportivos o discusiones.

Existen otras maneras indirectas y anónimas de excluir, se hacen a través de pintas y graffitis en diferentes ambientes de la universidad, como la biblioteca, salones de clase, pupitres y principalmente en los servicios higiénicos; se expresan mensajes de menosprecio a compañeros de origen rural, puesto que algunos no se atreven a expresarse de frente por cobardía, temor a las respuestas de los excluidos o por no desdibujar la supuesta imagen de "democráticos" que pregonan teóricamente. El Graffiti, según Callirgos (1993), es un hecho consciente en el que se plasma lo que el individuo desea expresar sus deseos reprimidos desde el anonimato; pero que no se podría manifestar de otra manera, ya que se hace sin aceptar la responsabilidad, por las fuerzas internas contradictorias que se da en los jóvenes, entre el discursos racistas; asimilado en su vida el discurso democrático, pregonado no solo en la universidad, sino en las normas oficiales que proclama la igualdad de las personas.

La fuerte internalización de conductas y prácticas discriminatorias en el subconsciente, como producto del proceso de socialización en la familia, la escuela y en diferentes espacios sociales, hace que afloren estas actitudes discriminantes y excluyentes en determinadas circunstancias. Por ejemplo, una estudiante señala que en la biblioteca de una determinada facultad habían escrito: "¡oye serrano!, ¿Qué haces acá en la universidad, porque no te vas a tu chacra a sembrar o criar animales?". En otra facultad, en una de las columnas del salón, y en los pupitres, dejaron un mensaje con nombre y apellido, dirigido a un dirigente estudiantil de procedencia rural, que lideraba la lucha de su serie contra un docente: "¡oye *fulano de tal*!, eres un cóndor de altura, una llama, ¿qué haces en la universidad?, regresa a tu pueblo". Ante una observación crítica al hecho por una docente en clase, los propios estudiantes manifestaron que estas eran pintas de un estudiante *pituquito*³² [XX], que estaba en contra de la lucha del salón; quien, cargado de prejuicios racistas, estaba recordándoles que la universidad no era un espacio para hijos de campesinos (notas de campo).

El siguiente testimonio resume esa articulación de discriminación racista, étnica y de género; expresada de manera violenta por este mismo estudiante urbano hacia una

³¹ *Sallqa* es una palabra quechua usada para designar a las personas de la altura o de la puna. En este contexto, se usa como apodo despectivo para designar a los "indios de puna".

³² *Pituco*. Jerga de la lengua castellana usada para designar a una persona que es o simula ser de una condición socioeconómica elevada.

compañera de clase, porque no soportaba que se haya pintado el cabello, siendo ella una migrante rural de padres campesinos.

Creo que sí existe la exclusión. Sé poco del tema. Antes, cuando veía trato discriminatorio, pensaba que será así; pero ahora entiendo que es una forma de hacerte sentir mal, de hacerte ver menos, de dañarte. Por ejemplo, en mis propios compañeros, veía que se juntaban entre los que se visten bien, con ropa de calidad y te excluían por la forma de vestir, por cómo hablas. Yo siento que la exclusión no fue quizás tanto conmigo, porque era la primera alumna y había cierto respeto [...] Pero, con otros, el trato era feo. Por ejemplo, yo tenía una amiga XX; con ella, llevé un curso adelantado y un joven [urbano] le dijo: "chola, serrana, te has pintado el cabello [...]". Entonces, yo volteé y le dije: "¿Qué te pasa! ¿Por qué le tratas así?" Justo era ese chico YY, muy creído, que no me caía para nada y me daba tanta rabia su actitud; pero la compañera no decía nada [...]. A otro compañero humilde [de origen rural], también le fastidiaba, le discriminaba. A otro, que tenía medias de lana de oveja, le decía: "¡Oye, apestan tus medias! Este es el que apesta, él es el sucio" (EAP/EG/MTS).

Actitudes como esta son frecuentes en la universidad. En pleno siglo XXI, en que la globalización y la cultura del consumo ha entrado con mucha fuerza a Huamanga, generando culturas mixtas, donde los jóvenes rurales también van asumiendo estilos de vida globales, como refiere Huber (2002). Algunos estudiantes urbanos, segados por el racismo étnico, aun creen que las personas, por ser de origen rural, no deben aspirar a realizar determinadas actividades o asumir pautas de comportamiento consideradas exclusivamente urbanas, como vestirse a la moda, pintarse el cabello, etcétera, porque se estarían *igualando*.

Una manera de calificar a las personas que estarían entrando o invadiendo los espacios que supuestamente no les corresponden es el de tratarlos como *igualados* o *igualadas*; es decir, que quieren igualarse con quienes no deberían por ser ellos "diferentes". Este calificativo salió claramente representado en el sociodrama, cuando una joven del campo, que recién llegaba a la universidad, se quiso integrar a un grupo de estudiantes urbanas, quienes se rehusaron a incorporarla calificándola de *igualada*.

La exclusión a los estudiantes por parte del personal de otro estatus y jerarquía de la institución, como el caso de docentes y empleados, se manifiesta a través de diferentes formas. En el caso de los docentes, se expresa en el trato vertical, poco cordial y autoritario; lo cual no permite el diálogo con los estudiantes, limitando el desarrollo de un proceso enseñanza-aprendizaje más participativo; se tiene también el trato preferencial a determinados estudiantes; el incumplimiento de funciones y responsabilidades; la manipulación y el chantaje con las evaluaciones y notas, que frena el ejercicio del derecho a reclamo del estudiante con amenazas para posibles

actos de venganza, que en algunos casos llega a niveles de corrupción, como el tráfico de notas a través de condicionamientos económicos y sexuales.

En el caso de los empleados de la UNSCH, la exclusión se manifiesta en las actitudes poco tolerantes; el trato diferenciado, con atención preferencial de unos con relación a otros; en gestiones o acceso a determinados servicios; limitaciones y trabas para seleccionar con objetividad a estudiantes de mayor precariedad. Por ejemplo, para acceder al servicio de comedor y residencia universitaria; el incumplimiento de funciones o demoras en la atención, etcétera.

4.3. Actores de la exclusión social y cultural

La exclusión es un problema social, un comportamiento aprendido que involucra a todos los miembros de la comunidad universitaria. Todos, en alguna medida, unos más y otros menos, somos excluidores y excluidos, en tanto somos actores sociales plurales; por la multiplicidad del sistema de hábitos incorporados y asociados a los distintos ámbitos de existencia de cada miembro de la comunidad universitaria (Lahire: 2004). Es decir, somos actores de la exclusión de acuerdo a los contextos, circunstancias, ubicación y roles que asumimos en una institución con una organización jerarquizada; donde se constituyen grupos de poder que desarrollan comportamientos discriminatorios y excluyentes hacia los más débiles, como producto de la internalización de lo que ocurre en la *sociedad mayor*.

Sí, efectivamente, la exclusión existe, y los agentes de discriminación somos todos. ¿Por qué? [...] Nosotros somos educadores y hemos estudiado la pedagogía conductista donde el profesor imparte conocimientos y el estudiante es solo receptor. Esa pedagogía discrimina y excluye a los estudiantes [...]. Por otra parte, los que discriminan son las autoridades, los docentes, los administrativos y los propios compañeros (EAP/EG/V/EDS).

Las propias características de la universidad, la composición heterogénea de los estudiantes y de la propia comunidad universitaria hacen que la exclusión social y cultural sea un problema que esté presente desde las políticas y normas institucionales hasta el comportamiento y actitudes de sus miembros en los diferentes espacios de interacción y en los principales servicios que brinda.

Yo creo que, como le escuché a un ex rector de la universidad, la población que vive en nuestro centro superior es el espejo donde podemos ver las desigualdades e inequidades de la sociedad; porque en la universidad hay estudiantes, docentes y empleados que traemos mensajes de inferioridad, de grupos sociales, de grupos

económicos, culturales; entonces, aquí se da la exclusión en todas las direcciones, entre estudiantes, entre profesores, entre empleados; y también una cuestión oblicua, de profesor a alumno, de profesor a empleado, de empleado a alumno. En fin, hay manifestaciones simples donde uno puede leer eso [...]. Los grupos de interés, en la universidad, serían los docentes y los estudiantes, según nuestra Ley Universitaria; pero yo creo que hay que incluir a los empleados, que ven el día a día con los estudiantes. Ellos ven el comedor, el servicio de transportes, la biblioteca, la escuela, el laboratorio; todo eso, y hay una suerte de importancia de ese grupo, que no están sensibilizados o preparados para atender a ellos (EAP/EAU/V).

La exclusión social y cultural no es un problema unidireccional donde unos son exclusores y otros excluidos; es un problema multidimensional y dinámico; es complejo y multidireccional; donde los roles se invierten o entrecruzan de manera oblicua en determinadas circunstancias, o de acuerdo al contexto en el sentido más amplio. Por ejemplo, los estudiantes de origen rural, identificados como los más excluidos en la universidad, también son exclusores y no solo con otros más vulnerables, sino con sus propios exclusores, en circunstancias diferentes. Por ejemplo, hablando o haciendo bromas y poniendo apelativos en quechua cuando están en mayoría o cuando salen al campo.

4.3.1. Grupos exclusores

Como señalan los estudiantes, en la universidad no todo es bueno ni malo. Porque donde hay diversidad, hay buenos y malos, tanto a nivel de docentes, trabajadores y estudiantes. Los estudiantes reconocen entre los exclusores a los docentes y trabajadores no docentes, por la posición privilegiada en las relaciones jerárquicas y de poder establecidas con los estudiantes; pero, también, están los estudiantes mejor dotados de activos sociales.

Partiendo de las diferencias referidas, se debe recalcar que no todos somos discriminadores ni exclusores directos; pero cabe la pregunta, ¿qué se hace frente a los problemas de exclusión que se dan cotidianamente en la universidad y que generan daños? Unos, en algún momento, hemos sido actores de exclusión sin habérselo propuesto; porque está en el subconsciente como producto de la socialización; otros hemos sido tolerantes o indiferentes con esas prácticas. Eso, de alguna manera, nos hace cómplices, muy a nuestro pesar. Entonces, es necesario reflexionar sobre los testimonios de los estudiantes, para entender cómo nos ven, qué problemas tienen y qué problemas están desatendidos; para así mejorar el desempeño como docente, para deconstruir viejos paradigmas y prejuicios, y para

contribuir al desarrollo de nuevas maneras de ejercer la docencia con una relación más horizontal y participativa.

Es importante señalar que la exclusión muchas veces parte desde las propias autoridades, con el no cumplimiento de las funciones básicas a favor de la buena formación académica de los estudiantes; con su descuido en la actualización de las normas institucionales, en la gestión, monitoreo y seguimiento al trabajo de los docentes y trabajadores no docentes; con el aislamiento de los estudiantes, a quienes solo se les toman en cuenta en procesos electorales; y con la permisibilidad hacia los actos de exclusión y corrupción.

a) Docentes

Los docentes constituyen uno de los estamentos más importante de la universidad, por el rol que cumplen en la formación académico-profesional. Son un referente importante de los estudiantes por la enseñanza que imparten, la investigación que promueven, la responsabilidad social que desarrollan con la comunidad y también por su calidad humana; traducida en el comportamiento, responsabilidad, puntualidad, compromiso con su trabajo y las relaciones que establecen con los estudiantes y los otros miembros de la comunidad universitaria.

Como se señala al iniciar este punto, los estudiantes reconocen que en la universidad existen muy buenos docentes, algunos regulares y otros malos. Respecto a los buenos docentes, ellos refieren que son muy identificados con la institución y preocupados por cumplir bien con sus responsabilidades; son quienes conocen los temas que dictan, explican bien y se dejan entender, motivan la participación del estudiante y absuelven dudas en clase; discuten los errores del estudiante luego de las evaluaciones y, sobre todo, saben escuchar y dialogar con el estudiante.

Se identifica a otro grupo intermedio de docentes, quienes son responsables con sus obligaciones académicas; cumplen regularmente con su trabajo, son buenos académicamente; pero tienen poca comunicación con los estudiantes, dictan sus clases y se van. Finalmente, identifican a otro grupo de docentes a quienes califican como malos docentes; son quienes tienen poca identificación institucional, no cumplen regularmente con sus responsabilidades, no se dejan entender en clase o solo distribuyen temas del curso para trabajos de grupo y exposición, sin mayor orientación previa, sin muchas veces brindar referencias bibliográficas, ni mayor aporte a las

exposiciones de los alumnos; fundamentalmente, son docentes que excluyen y desmotivan al estudiante con su trato autoritario, incluso con actitudes de venganza.

[...] Era bonito ser estudiante en los primeros días de clase. Pero, al pasar los días, semanas y meses, viene la decepción, cuando no había docentes. Hay docentes que vale la pena saludarlos y rescatarlos; pero también hay docentes pésimos y eso hace que uno se indigne, y la indignación nos da fuerza para mejorar la vida institucional (EAP/D/V/FUSCH).

Hay profesores que son muy déspotas, cuando hablas en el salón y levantas un poquito la voz, para que todos te escuchen, te dice: "No grites, cállate tú, no tienes derecho de hablar y ¡Ya estas marcado! Yo no me puedo olvidar de la cara de quien me faltó el respeto [...] Y si te reivindicas te dejaré hablar". Así te dicen [...]; pero felizmente es la minoría, porque también hay buenos profesores. Por ejemplo, el decano XX es muy terco, difícil de hacerle entender; pero también de llegar a los alumnos. Ahora [...] un alumno no pudo venir a dar examen porque su mamá murió y le suplico para dar el examen [en otro momento], pero no quiso, no le entendió y ahora está en proceso administrativo, pero el chico prácticamente no lleva el curso que sigue. Otro profesor, cuando un alumno tiene sus padres, un familiar profesional o un hermano que es juez o abogado reconocido, entonces le dice tú eres hijo de tal, o hermano de [...] y le hace favorito (EAP/E/M/DE).

En cuanto a discriminación de los docentes, tal vez hay más relación desde el ámbito del poder, poder que tienen los docentes, de que son dueños de su curso. Por ejemplo, yo tuve un problema, quería cambiarme de grupo, como digo tengo cruce de horario; como ahora ha bajado la cantidad de alumnos, porque muchos se han quedado [han desaprobado], mi apellido está en el primer grupo [antes estaba en el segundo], eso le comunique a mi profesor y mi deseo de cambio por cruce de horarios. Y eso que soy alumna regular, el docente me dijo: "Eso no es mi culpa, tú sabrás lo que haces". Entonces, le dije, profesor, que iba a presentar mi solicitud para el cambio; porque me estoy perjudicando por el cruce de horario; pero él se cerró: "No es mi problema, si quieres no estés en mi curso, yo no te estoy obligando". Y otra cosa que dice: "O sea que te gusta más lo que dicta el otro que lo que yo dicto, por eso es que le prefieres [...]". Pero no era cuestión de preferencia, sino una necesidad por cruce. En este caso, el profesor no es accesible, es déspota, aunque podría ser bueno en otras cosas (EAP/ED/V/FUSCH).

Los docentes, en tanto transmisores de conductas y valores (Oliart: 2011), están considerados por los estudiantes como los principales excluidores, debido al poder que ejercen sobre ellos. Gracias a la posición de ventaja y privilegio en las relaciones jerárquicas y verticales establecidas con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en algunos casos, llegan hasta el abuso de autoridad en nombre de la autonomía o libertad de cátedra. Esta libertad se constituye muchas veces en una especie de licencia que les permite justificar ciertas actitudes de poder y maneras de actuar nada democráticas como: las formas no justas de evaluar el desempeño estudiantil, inasistencias a clases, incumplimiento de responsabilidades como docente, así como comportamientos que distan de la pedagogía y que afectan al estudiante; todo ello debido a la falta de reglas claras en cuanto al desarrollo académico,

obligaciones y derechos tanto de docentes como de estudiantes, y la ausencia de supervisiones y control por parte de las autoridades.

[...] Este caso que vemos es ¿una ley o un derecho del docente? Dice: Soy autónomo en mi curso y eso es el punto para que abuse no. Porque el profesor no cumple como debe ser su trabajo, y si reclamas lo relaciona a cosas personales y con eso ya te sentenció para todo el curso no. Cosas así que limitan a un estudiante a debatir algún tema con su profesor o a discrepar, y ahí te están limitando a muchas cosas. Si bien es cierto que en la universidad, de todos sus trabajadores y docentes, tiene a buenos profesores, también hay profesores que no deberían seguir trabajando no, porque no sé si falta formación o es que se equivocaron de carrera y discriminan a los estudiantes (GF/MX/2).

Aún en el siglo XXI, existen muchos docentes que no han logrado adaptarse a muchos cambios que estamos viviendo en esta etapa moderna de la sociedad [...]. He conocido que existen muchos docentes autoritarios, déspotas e intolerantes; incluso se han presentado denuncias contra un docente XX, craso ejemplo de cómo trata a los estudiantes, situación que se repite en muchas facultades como FACEAC, Educación y Ciencias Sociales. Los estudiantes sentimos un rechazo cuando no nos conceden un minuto de su tiempo para consultarle algún punto que no hemos entendido en clase y que muchas veces somos tratados como inútiles, que no estamos a la altura o con el coeficiente intelectual insuficiente para entender una clase [...]. En ese sentido, somos marginados (EAP/D/V/FUSCH).

Las evaluaciones y las notas, tema especialmente importante para los estudiantes, constituye el principal instrumento de poder del docente sobre los estudiantes; instrumento que algunos de ellos usan para manipular, condicionar, controlar y mantener cualquier situación que les afecte, transgrediendo las pautas establecidas en las normas institucionales. En ese contexto, las notas no necesariamente miden el desempeño del estudiante (Oliart: 2001), principalmente cuando hay ilegibilidad en cuanto a los criterios que manejan muchos docentes en las evaluaciones; los cuales no están claramente detallados en los sílabos ni fueron explicadas a los estudiantes, aunque también señalan casos de algunos docentes que tampoco respetan lo establecido en el sílabo y adecuan las notas al final del semestre.

Hay docentes que discriminan, no son muchos, pero hay. Por ejemplo yo, en el curso de XX, aprobé el primer y segundo examen y el tercero era un trabajo individual; entonces, en mi promedio final, apareció cero, me sorprendió y fui a reclamar al docente; pero él no reconocía [que había rendido los exámenes], me puse a buscar en su consultorio y encontré el primer examen aprobatorio y el trabajo [...]. Entonces, me dijo: "Te pondré diez" y me desaprobó, y como no tenía S/.20.00 soles para examen de aplazados, no pude tampoco dar, yo soy huérfano de padre y madre. En los exámenes, se nota la exclusión de los docentes, hay algunos que improvisan los exámenes (EAP/E/V/CO).

Muchas veces, los docentes, una vez que toman los exámenes, entregan muy tardíamente las notas, y más si toman un solo examen en el semestre, como el docente XX, que lo hizo el semestre pasado (2010-I). Cuando el estudiante no sabe su nota, está en incertidumbre incluso para adquirir el recibo de aplazados o para mejorar

en el segundo examen, si hubiera. Muchos estudiantes están seguros de aprobar y al final salen con que están desaprobados. El docente XX tampoco respeta el sistema vigesimal, porque su máxima nota es quince, él tiene el concepto de que si el estudiante saca nota de 17 o 18 es que sabe más que el docente (EAP/D/V/FUSCH).

El sistema de evaluación en la UNSCH es vigesimal, de cero a veinte; sin embargo, la mayoría de los docentes no respetan esa normatividad y ponen notas muy bajas a los estudiantes, así tengan un adecuado conocimiento de la asignatura. Los estudiantes refieren que los docentes son *tacaños* con las notas, que estas no pueden exceder de quince, porque de lo contrario tendrían que saber más que el docente; hecho que les perjudica en su coeficiente de rendimiento académico (CRA) y es un referente negativo si en el futuro tuvieran que postular a una beca de estudio o un a un puesto de trabajo y tuvieran que competir con otros profesionales egresados de otras universidades con notas más altas.

En cuanto a notas, muchos no te ponen más de quince. Si es menos estas en el nivel, sino tendrías que saber más que el profesor. Eso decía un profesor de CS. (EAP/E/V/DE)

Hay profesores más antiguos que aún tienen esa idea de que si sacas nota de quince o dieciséis tienes que ser mejor que el profesor, pero hay profesores jóvenes que te ponen dieciocho; pero, en Derecho, hay aún muchos que tienen esa mentalidad. Por ser profesor tiene la potestad de ponerte la nota que quiere, si no le caes bien [...] y hasta por la cara te desaprueban y nada puedes hacer; de frente te lo dicen: "tú no vas a aprobar, por gusto vienes a la clases". "Si sabes que soy contra de todo, si sabes que no te voy a aprobar, ¿a qué vienes?" Te dicen y eso, ¿a quién no le hace sentir mal? Creo que los profesores antiguos ya no se actualizan, ya deberían cesar (EAP/D/V/FUSCH).

La justificación de las bajas calificaciones, *para sacar una nota mayor de quince, tendrían que saber más que el docente*, es poco objetiva y convincente; ya que, en esta era de la informática y la sociedad del conocimiento, los jóvenes, más aún los nativos digitales, tienen mucha facilidad para acceder a nuevos conocimientos y estar bien preparados. Situación que debería satisfacer al docente, ya que el fruto de un buen trabajo pedagógico es justamente que los alumnos superen a sus docentes.

Hay una concepción equivocada de que el profesor que más desaprueba es un buen docente, porque es más exigente; sin embargo, los estudiantes refieren que, en muchos casos, la forma de evaluación dista mucho de cómo enseña el docente. Desarrollan temas y ejercicios más sencillos en clase y en el examen les plantean problemas difíciles no abordados o resueltos anteriormente, como por ejemplo en los cursos de matemáticas. Por esta razón, es frecuente escuchar comentarios de los estudiantes en los pasillos: "enseñan como burros y toman examen como genios"

(notas de campo). Esta forma de calificar se va contagiando y generalizando en la práctica de los docentes, porque se empieza a criticar a quienes evalúan con notas más altas, como *alumneros* o *pateros*³³ (Villacorta: 2010). Situación que puede obedecer a actitudes de revancha por casos similares que pudieron haber pasado en su vida estudiantil, o como una manera enmascarada de ocultar debilidades y limitaciones académicas, demostrando aparentemente conocimiento y poder.

[...] Los docentes se creen los que saben todo, a quienes nadie los puede superar. Ya es típico que en ingeniería nadie puede tener más de 14, es muy raro [...] Solo alguien que se dedica únicamente a estudiar, que tiene la comida y la ropa lista es quien destaca. A veces, algunos trabajamos, nos auto-mantenemos. Por ejemplo, yo trabajo por las noches en colegios particulares enseñando matemáticas y, a veces, no te dedicas de lleno al estudio y apenas llegas a la nota de 11 o 12, y generalmente la mayoría solo llega a eso, por eso alguien dijo en ingeniería es difícil llegar a 13 [...]. En análisis matemático, de 75 alumnos solo aprobamos 12 estudiantes, menos del 50 %, por eso alguien me dijo eso ya es otra cosa, ya no es normal, o el profesor no enseña bien o enseña facilito y toma examen difícil; aquí no hay pedagogía. Por eso, un estudiante que estudiaba una segunda carrera y que llevaba el curso con nosotros le dijo al profesor: "Yo quiero ser respetuoso con usted, pero voy a decirle algo, usted enseña como para policía y toma el examen como para ingeniero". No sé que habrá querido decir, pero se retiró del curso y el año que sigue aprobó con otro profesor. Lo cierto es que enseñan con ejemplos fáciles y en el examen te complican; toman muy difícil. O sea, no hay voluntad de enseñar a un nivel alto y tomar examen en ese nivel; pero, también, hay estudiantes que no rinden o no se dedican al estudio y echan la culpa al docente. Obviamente, no todos son buenos, ni todos son malos; también hay gente regular en la universidad (EAP/D/V/HÑ).

Los estudiantes señalan que, en algunos cursos, se desaprueba al mayor número de estudiantes posible; para así tener cursos repetidos en el siguiente semestre y generar plaza para docentes contratados del área. Esto requiere de un mejor control por parte de las autoridades; ya que, de estar ocurriendo este hecho, se estaría atentando contra los derechos de los estudiantes.

Es derecho del estudiante tener conocimiento oportuno de las notas de evaluaciones parciales, y tener acceso a los exámenes para revisar y detectar en qué radican sus errores si los hubiera; para, de esa manera, superarlos o formular algún reclamo, de ser necesario. Puesto que, en tanto el docente es humano, existe la posibilidad que cometa errores al momento de corregir el examen o sumar el puntaje obtenido por el estudiante. Sin embargo, hay quejas frecuentes sobre entregas tardías de notas, lo cual le quita al estudiante la posibilidad de mejorar; otra queja está relacionada a la no devolución de las pruebas, lo que se reduce únicamente a la publicación de las notas. Situaciones que generan dificultades para hacer reclamos y verificar los aciertos y

³³ *Alumneros* o *pateros*, son términos usados para referirse a profesores que son amigos de los alumnos.

errores cometidos en la evaluación, a lo que se suma el temor a represalias futuras por parte del docente. En otros casos, se hace referencia de que estudiantes aprobados en registros aparecen desaprobados en actas, por algún error; entonces, los estudiantes tienen que comprar actas para que estas sean corregidas.

Yo aprobé todos mis exámenes y tenía promedio aprobatorio en el registro del profesor; pero, en actas, aparecí desaprobada; entonces, reclamé y el profesor no me quiso corregir, mis compañeros me dijeron: tú compra el acta para que el profesor te corrija, porque hay que pagar por cada acta malograda, creo que seis soles. Entonces, le planteé esa posibilidad, pero tampoco quiso, porque tenía que irse de viaje (EAP/E/V/CO).

Las evaluaciones poco transparentes se complementan con el trato inequitativo y preferencial que tienen algunos docentes con determinados estudiantes, que genera incomodidad en el resto.

A veces, creo que el docente confunde amistad con notas. Yo puedo ser su amigo, pero eso no significa que me ponga nota alta o que me apoye en los exámenes [...] No es con todos los profesores, sino con ciertos profesores [...]. Yo he visto en mi salón, había un profesor, eran amigos con un estudiante y este le apoyaba con algunas actividades; como el profesor, también tenía otras actividades aparte de la docencia; entonces, a veces, ya no venía a clases y como le apoyaba, a veces eso ya era una nota [...]. De todas maneras, hay preferencias, hay chicas que se arreglan muy bien y les cae súper chévere a los profesores, porque son más sociables no [...] En mi salón, el semestre anterior, pasó un caso, hay una chica que se viste bien y es bien vista por todos, así físicamente, y ella siempre busca una nota alta al final de cada semestre y se conoce que ella no es tan estudiosa; pero, en la entrega de promedios finales, es cuando la chica reclama al profesor y él le aumenta uno o dos puntos en el promedio final, y sabiendo eso algunas chicas también se atrevieron a hacer lo mismo; pero el profesor no les apoyó, se quedaron con sus notas así como estaban. Los varones también, igual le reclamaron, pero el profesor no les atendió. Eso pasa con varios profesores, ella siempre reclama (GF/MX/2).

De los docentes que he visto, en algunos casos, los docentes varones prefieren apoyar a las mujeres o darles facilidades a algunas compañeras y no a los demás. No trabajan equitativamente (EAP/E/V/MV).

Otros docentes no respetan los criterios de evaluación que han establecido en el sílabo; al final, toman una sola evaluación porque faltaron a clases por alguna razón y ya no tienen tiempo de cumplir con todas las evaluaciones programadas, o toman en cuenta de manera arbitraria el desarrollo de otras actividades que el docente ha establecido, posponiendo criterios que reflejen el desempeño demostrado por los estudiantes durante el semestre, en las prácticas o evaluaciones.

En ciertos docentes, hay actitud de venganza; eso más que nada lo hemos visto en una de las profesoras de la especialidad de trabajo de campo. Que ella decía una cosa y, si no estábamos de acuerdo, ya se molestaba, nos bajaba de nota; o sea, por temor

teníamos que aceptar lo que decía y ahorita eso está pasando con nuestras compañeras de 400, a quienes les está exigiendo participar en una revista que la profesora quiere sacar. A nosotros nos mandaron hacer la feria, la nota de promedio final fue de cuánto te involucrabas en la feria y no consideró tu desenvolvimiento en la práctica ni las evaluaciones de todo el semestre. En el primer semestre, fue de la organización del Congreso; entonces, no consideran tampoco tu esfuerzo en la elaboración del diagnóstico, formulación y ejecución de tu proyecto en la práctica (EAP/E/M/TS).

Las notas son también utilizadas como mecanismos de venganza por los docentes, por algún conflicto generado con el estudiante o por ser allegado y apoyar al grupo contrario del docente. Refieren que no solo se desaprueba al estudiante una o dos veces, sino en más oportunidades; dando lugar a que los afectados tengan que recurrir a otras instancias como la Defensoría del Pueblo para hacer valer sus derechos, puesto que los reclamos no son resueltos en las propias instancias de la universidad.

En cuanto a las notas, en los cuatro años que estoy en la universidad, he notado claramente que los docentes son egoístas con las notas; no te ponen lo que te corresponde. Hay un caso que llegó hasta la UNI, creo que es de un estudiante de Ingeniería Civil en un curso de físico-matemático, que por cuatro veces le han puesto seis, diez, ocho y seis; pero él estaba seguro que sabía el curso y denunció a la Defensoría del Pueblo y mandaron la prueba a San Marcos y la UNI. En San Marcos, le pusieron catorce y en la UNI dieciséis. Aquí, los docentes se creen los insuperables (EAP/D/V/HÑ).

Situaciones más preocupantes son los vinculados con actos de corrupción, como el tráfico de notas; donde algunos docentes condicionan pagos monetarios a los estudiantes que tienen dificultades para aprobar sus cursos, exigiendo incluso favores sexuales a las señoritas; lamentablemente, algunos estudiantes tienden a acceder a estos condicionamientos para aprobar a como dé lugar y lograr la ansiada conclusión, graduación y titulación.

Yo llegué al examen de aplazados, entonces me esforcé bastante y di mi examen tranquila, incluso ayudé a una amiga; pero yo no fui a ver mi examen porque estaba segura de aprobar. Al final, me entero que me había desaprobado, y mi amiga a quien yo le ayudé había salido con más nota que yo, y me dice, yo solo hice lo que me ayudaste y salí con más nota que tú [aprobada]. No sé cómo ha calificado el profesor, porque no haces corregir tu examen con otro docente, o creo que tienes que pagar diez soles; entonces, yo fui a buscar al profesor y le pedí mi examen para revisar y me dijo que no, tenías que venir tal día y ahora ya no, y total se cerró. Me dijeron luego que a los que habían pagado les había aprobado y a los que hemos aprobado conscientemente nos jaló (GF/MX/2).

[...] Al departamento siempre llegan quejas, no de acoso sino de otro tipo de presiones, al punto que se les ha acusado a varios colegas de cobrar tarifas; eso es una cosa aberrante para un docente [...]. ¿Cómo queda tu reputación? Tu referente al estudiante [...]. Aquí está la flaqueza de los jefes de departamento y directores de escuela, porque

llegan quejas de los estudiantes y no les creen; los docentes tratan de mentirosos a los estudiantes y tienen la osadía de afirmar que es porque son exigentes en su curso (EAP/DO/V).

El maltrato del docente generalmente se traduce en las notas. He visto quejas de alumnos sobre profesores que coaccionaban con las notas; a los varones, les cobran dinero y a las damas piden favores sexuales (EAP/TND/V).

Estos son problemas que se arrastran desde años atrás. Por ejemplo, una egresada hizo referencia a un caso del Ciclo de Profesionalización de Docentes de Educación con fines de Titulación, de fines de los años '90. En dicho ciclo, los estudiantes eligieron a una delegada para recoger una cuota de diez soles por estudiante y entregarla al profesor para aprobar el curso. Así, en un folder, se puso la relación de quienes aportan, junto con el dinero recogido, como si fuera un trabajo, para así evitar sospechas³⁴ (notas de campo). Esta situación de corrupción es preocupante porque son actos que generan círculos viciosos de mediocridad, más cuando se practica con futuros maestros, hecho que repercutirá en el ejercicio laboral.

Se han señalado otras formas complementarias de manipular y condicionar a los estudiantes con las notas, como la compra de publicaciones, separatas, fotocopias de materiales bibliográficos a sobre precio, o la compra de tarjetas para actividades económicas pro viaje de estudios de otros cursos del docente, a condición de agregarles uno o dos puntos en las evaluaciones. Recientemente, un estudiante manifestó que un docente, candidato para ser autoridad universitaria, pidió apoyo a los estudiantes de un curso que dictaba para hacer campaña con sus compañeros de otros cursos y otras escuelas, ofreciéndoles aumentar dos puntos en sus evaluaciones finales; pero, al no salir elegido, como producto de varios procesos, simplemente no cumplió con la promesa.

Todas estas situaciones irregulares no son denunciadas por los estudiantes por temor a represalias, ya no solo en la evaluación del curso, sino en otros cursos, y por el temor a encontrar trabas en su proceso de obtención del grado y título, tal como lo han señalado algunas egresadas, quienes manifestaron que se vieron obligadas a titularse en otra universidad por este tipo de problemas (notas de campo).

Los problemas no se presentan únicamente en las evaluaciones, sino en el desarrollo de clases, donde algunos docentes imponen su autoridad limitando la participación del

³⁴Lo que no queda claro, es si la actitud de los estudiantes obedeció a una exigencia del docente o fue iniciativa de los propios estudiantes, que conocen casos de tráfico de notas y de la disposición del docente a recibir pagos.

estudiante con preguntas o comentarios, y no admitiendo que el estudiante discrepe las ideas planteadas por el docente. Refieren que algunos docentes evaden dar respuestas a las consultas de los estudiantes, haciéndolos sentir mal o calificándolos de *inoportunos o malcriados*.

También hay profesores que no quieren responder a preguntas de los estudiantes. Por ejemplo, el profesor XX, su clásica es: "eso lo vamos a ver más adelante, eso lo van a ver en otro curso, o después les voy a enseñar". Pero nunca te responde. Otro es en las calificaciones [...], pero no puedes reclamar, porque busca cualquier error ortográfico y te baja más, o sea no da opción de reclamar, sino te pone en la lista negra y te desaprueba. Tienes que esforzarte bastante para aprobar con once (EAP/E/M/DE).

También se hace referencia a docentes que no cumplen con los horarios de clases establecidos, que los cambian arbitrariamente, porque ellos desarrollan otras actividades durante la semana, o que reducen horas de trabajo juntando alumnos de dos horarios diferentes en uno solo, a pesar de ser antipedagógico hacer clases con muchos estudiantes en salones pequeños y con carpetas insuficientes, y haciendo caso omiso a los reclamos de los estudiantes. Esto ocurre por falta de una supervisión y control por parte de las autoridades, generalmente con los docentes nombrados; quienes, al sentirse seguros en la plaza, ya no tienen reparos de descuidar sus funciones, puesto que ya no se practica el derecho a la tacha.

Hay otros profesores que tienen dos grupos [dos clases] en un solo curso; entonces, algunos unen los dos grupos en un solo, yo solo voy a dictar en la mañana y en la tarde no [...]. A pesar que es antipedagógico dictar con tantos estudiantes en salones pequeños y eso no debería ser [...]. Entonces, sabiendo de los dos horarios, yo le dije al profesor que hay horario de la mañana y la tarde, yo voy a asistir al de la tarde [que le tocaba por orden de lista]. Entonces, el profesor dijo: "No, no, solo en la mañana voy a dictar". Y no quiso. ¿Y no hay supervisión de las autoridades? No, es amigo del decano. ¡Pataza! [amigo muy cercano] Y, ¡que va decir pues! Esta es una situación extrema que existe en la universidad. Yo reclamé, entonces me dijo: "Tendrías que hablar con el profesor, no sé cómo [...]" (GF/MX/2).

En otros casos, se señala que algunos docentes tampoco cumplen con el desarrollo de las clases, sino que solo asignan trabajos y luego los recogen. Durante las exposiciones, algunos docentes comentan sobre dichos trabajos, pero eso no ocurre en todos los casos. Muchas veces, los docentes solo los califican sin siquiera haber orientado al estudiante a cerca de la bibliografía a utilizar.

Hay profesores que solo vienen a mostrar su cara no. No hacen clases o solo dan temas: "Para la próxima clase averigüen esto". Y se van y no indican a nadie; entonces, llegado el momento, ¿qué ha hecho? Solo recogen los trabajos y se van. Hay profesores ya conocidos, ese tipo de profesores no deberían existir, porque perjudican al alumno (GF/MX/2).

Existen docentes que muestran actitudes excluyentes de manera directa a los estudiantes y generalmente son aquellos que van de otras especialidades a dictar cursos de carácter general, como Matemática, Estadística, Ciencias Naturales, Economía, entre otros; quienes menosprecian a los alumnos por ser de otra especialidad diferente a la suya, considerándola menos importante. Por ejemplo, algunos profesores de matemáticas, cuando van a dictar a las especialidades de letras, desde la primer día de clases, empiezan a generar miedo en los estudiantes: "De acá me aprobarán diez y eso ya es mucho". O les dicen: "¿Para qué estudian esta carrera, para qué sirve?" o "con ustedes desarrollaré cosas simples, porque no tienen nivel". Haciendo notar que las carreras de ciencias numéricas son supuestamente mejores que las de letras, humanidades o ciencias sociales. Los testimonios siguientes ratifican esta situación:

Más que nada los docentes que discriminan son los que vienen de otras especialidades y en las series iniciales. Por ejemplo, el profesor de matemáticas; por el hecho de que somos de letras, nos ve con desprecio, como si tu carrera no sirviera tanto; pero te exige en su curso. Igual pasa con docentes de Ciencias Naturales y Economía. (EAP/E/V/AN)

Grupalmente, en el salón, nos hemos sentido discriminados de un docente de Ingeniería, fue en el curso de Estadística, que nos tildó que nosotros no estamos en su nivel, que solo sabemos Coquito³⁵ (GF/V).

Como dice mi compañero, los docentes que vienen de otros departamentos excluyen. Por ejemplo, el curso de Topografía enseñan los de Minas; entran a clase y cuando no sabes o no tienes base, nos dicen porque estudian Agronomía, porque no estudian Enfermería, Trabajo Social, o Antropología. Nosotros los mineros somos estrellas, estas cosas son simples [...]. Así, ellos se sienten más capaces y nos dicen: "Nosotros sabemos todo el campo de ustedes, no entienden la particularidad de cada carrera" (GF/MX/1).

También hay docentes que dicen: "De este grupo de cincuenta solo me aprueban diez". Está pensando que solo diez tienen conocimiento y al resto los está excluyendo. A veces, los docentes no tratan por igual a nuestros alumnos, porque de repente tenemos grupos [...], somos humanos; pero eso no debería hacerse, un buen docente debería valorar a todos sus estudiantes y enseñar con el ejemplo; pero muchos estudiantes tienen temor, porque hay docentes vengativos que juran vengarse de los alumnos que les contradicen en sus ideas o no los apoyan en lo que ellos desean; pero también hay estudiantes que saben enfrentar esa situación, pero son pocos. Estos problemas con los estudiantes no solo son con los cursos durante su formación, sino hasta que salgan, les ponen zancadillas para que los estudiantes no logren sus objetivos de sacar el grado o título (EAP/DO/M).

Existen docentes que pueden ser muy buenos académicamente, responsables en el cumplimiento de sus funciones, pero que tienen actitudes excluyentes en su relación

³⁵ Coquito es el libro del primer grado de primaria.

con los estudiantes, haciendo distinciones en clase por méritos o atributos; no reciben el saludo de algunos estudiantes fuera del aula, lo que representa un choque para los estudiantes de procedencia rural, quienes vienen de comunidades donde todos se saludan.

Igual, cuando yo era estudiante de mi segunda especialidad [CO], había un docente que hacía esa distinción y decía: "A ver, los de colegios privados a un lado, los de colegios estatales a otro". No sé que quería hacer, si comparar habilidades o qué, nunca le entendí. A veces, los propios docentes que han venido del campo se han olvidado y empiezan a cholear también (EAP/DO/V).

En los docentes, también veo eso [exclusión], cuando un alumno le saluda en la calle, no te contesta, no te conoce, ni en la puerta de la universidad, y en el salón parece que por cumplir te recibe el saludo. En la calle, te mira y se pasa, son muy sobrados; pero puedo rescatar al profesor XX, él es sencillo, conoce sus temas, es mejor que los demás; él siempre saluda y te hace sentir como un hermano o un padre cuando te da atención, te explica las dudas y te pregunta cómo estás y si tiene posibilidades te apoya (EAP/E/V/HI).

Algunos docentes no excluyen directamente, sino tienen una actitud muy tolerante con relación a bromas racistas, sexistas, discriminantes, burlas por errores en las exposiciones debido al *motoseo*, o que permiten la discriminación de unos estudiantes hacia otros en la formación de grupos de trabajo.

En clases, creo que hay profesores que son de la ciudad y toleran las bromas discriminatorias de los compañeros; pero los de origen rural, creo que saben cómo se han formado y no permiten bromas. Otros solo dicen cállense muchachos (GF/MX/1).

En la universidad, se habla mucho de igualdad; en tanto todas las personas somos sujetos de derecho, somos ciudadanos y merecemos un trato igual; sin embargo, como refiere Callirgos (2011), la paradoja de la igualdad no nos permite a los docentes prestar atención a las diferencias culturales, lingüísticas y peculiaridades propias de nuestra región y país, que se refleja en los estudiantes. Esta paradoja nos limita reconocer las situaciones y condiciones diferentes en que llegan los estudiantes a la universidad, tanto por los hábitos y prácticas condicionadas por las situaciones económico-sociales y culturales diferentes, propias de una sociedad multicultural, como por la diferente calidad de educación preuniversitaria recibida; entonces, como se ha señalado antes, nos hace suponer a un estudiantado homogéneo, que todos llegan con los mismos niveles de preparación preuniversitaria requerida, y que todos deben hablar el castellano fluido. Actuar bajo ese supuesto permite generar mayores dificultades y desventajas a los estudiantes de origen rural, que vienen arrastrando los problemas generados en la escuela; por tanto, se les excluye más.

Hay alumnos más proclives al aprendizaje individual, hay otros al aprendizaje grupal, donde el profesor dice: 'Este es bueno, este es malo y este es pésimo'. Entonces, dirige más sus esfuerzos a cierto grupo, especialmente al más aprovechado. Entonces, ahí tenemos problema de inequidad, de exclusión; cuando en realidad debe ser a la inversa, se debe apoyar al que menos sabe, pero no siempre es así (EAP/EAU/V).

La cita ilustra como la paradoja de la igualdad, termina *subalterizando* a determinado tipo de estudiantes, el menos aprovechado, que difiere en su desempeño porque carga los efectos de las brechas de la desigualdad entre la educación urbana y rural; donde el estudiante urbano ha tenido mayores y mejores oportunidades para una buena formación preuniversitaria y tiene todas las condiciones para ser *aprovechado*. Se ve al estudiante *menos aprovechado*, como responsable de sus dificultades, cuando esa situación se deriva de problemas del sistema educativo; por tanto, es responsabilidad de las instituciones educativas, en este caso de la universidad, actuar desde una perspectiva intercultural.

b) Empleados

Los empleados son trabajadores no docentes que desarrollan labor complementaria a la actividad académica; también establecen relaciones de jerarquía y poder con los estudiantes, por los roles que desempeñan en la administración de servicios institucionales, las labores secretariales y administrativas en las unidades académicas, oficinas administrativas o en servicios de biblioteca, comedor universitario, residencia de estudiantes y servicios de salud.

Al igual que en el caso de los docentes, existen buenos y malos trabajadores; los del segundo grupo, generalmente, combinan el autoritarismo con la exclusión a determinado grupo de estudiantes, ya sea por su procedencia, por su lenguaje o su apariencia física. Como, por ejemplo, cuando un empleado se expresó sobre un postulante al momento que lo estaba inscribiendo en el proceso de admisión: "Y este quiere estudiar Comunicación, cuando ni la pinta ni el lenguaje le ayudan, porque un periodista debe hablar bien" (notas de campo). Este comentario refleja la imagen estereotipada que aún tienen sobre el estudiante universitario: blanco, bien parecido, castellanohablante y, en lo posible, varón. La exclusión sociocultural de los trabajadores hacia los estudiantes se expresa en las actitudes y en el trato que les brindan en los diferentes servicios.

Es evidente. Muchos estudiantes hemos sido testigos o hemos recibido el mal trato de parte de la plana administrativa; tanto en la biblioteca, en el comedor, la residencia, en general en bienestar universitario, en alguna oficina o secretaría de las autoridades y en nuestra propia escuela, cuando la secretaria no nos deja acceder a nuestras boletas de notas o para conversar con el Decano [...]. Muchos darían su testimonio si se hace una encuesta (EAP/D/V/FUSCH).

Sobre la exclusión por parte de los empleados, los estudiantes manifiestan que se da en todos los espacios y de distintas maneras, como el trato poco cordial, en la poca disposición y voluntad para orientarles en alguna dificultad que tienen, manifestando que "ya son universitarios y deben saber cómo hacer sus cosas". Lo que se complementa con esperas largas o preferencias en la atención de unos frente a otros, o cuando realizan gestiones en las dependencias académico-administrativas.

En la parte administrativa, también hay exclusión de los empleados a estudiantes; generalmente a los que hablan dos idiomas, porque para muchos nuestro idioma materno es el quechua y con el estudio recién aprendimos el castellano; y el quechua siempre interfiere negativamente en el desarrollo de la segunda lengua y cuando tenemos que hacer trámites, gestiones y tenemos que conversar directamente con los administrativos siempre salen dificultades en la expresión y fluidez [...]. Y no te atienden como debe ser. Por ejemplo, en las secretarías de las escuelas [...] uno quisiera saber todo y preguntar; pero, por esas dificultades, no te responden. Otro, por ejemplo hay personas que van a pedir información por decir a una oficina, al secretario, y parece que no le gusta la cara del chico y le dice: ¡Espérate! Y le deja esperando pues; pero viene otra chica que por decir bien aventada, le cae bien o le gusta su cara, o se conocen y le atienden bien rápido y la otra persona le sigue esperando. Lo que dijo mi compañero es con los secretarios, porque vas a pedirle tu ficha de matrícula o decirle me equivoqué en esto y el secretario dice: "¡No! ya pasó la matrícula, ya estas mayorcita, ya estás en la universidad y ya sabes". Y no te atiende o te dice: "Espera, después te atiendo". Pero pasan horas y tú esperando y ya llega las once o doce y dice voy a salir un rato; cierra la puerta y se va. A veces nos deja haciendo cola, esperando para recoger nuestras fichas, regresan y no nos atienden, se van y a veces nos tiran con la puerta en la cara, eso también pasa (GF/MX/2).

La exclusión que se da por parte de algunos empleados hacia determinados estudiantes combina aspectos raciales, étnicos y de género; se expresa en las distinciones que hacen en el trato, en las prioridades de atención a los estudiantes más allegados o que mejor se expresan, visten, o porque son hijos de familias conocidas de la ciudad.

Me hizo recordar. A las secretarias, no les puedes preguntar nada en quechua. Un día [...], no era mi intención preguntarle en quechua, pero se me salió espontáneo la palabra en quechua al pedir mi ficha de matrícula para recoger mi carnet; entonces, me dijo: "¡Oye, papacito! Mejor te vienes con tu traductor o si no regresas el lunes y te doy tu ficha". Me había entendido, pero indirectamente me estaba botando. Los empleados también excluyen y hacen atención preferencial. El primer día de matrícula, recuerdo que muchos estábamos haciendo cola y viene un profesor con su hijo y entra directamente a la secretaría y sale rápidamente con su matrícula, mientras nosotros esperábamos. Yo no sabía que era profesor, recién después de la tercer semana le pregunté [al estudiante] si el ingeniero era su papá y dijo que sí, y era docente. O sea,

*por ser docente pasa por encima de todos los que estábamos esperando [...]
(EAP/D/V/HÑ)*

El trato de los empleados con los estudiantes es discriminante. No tienen paciencia, ni tolerancia, quieren cosas rápidas, uno va y les pregunta porque uno no sabe, pero ellos te dicen: "¿Y por qué no sabes?"; o el secretario te dice: "Por favor espera". Pero ese por favor es solo en fórmula, porque la espera es de dos, tres horas, y después ya es hora del refrigerio y ya no te atienden; entonces como que esa espera te genera incomodidades. Un caso es lo de mi práctica, la otra vez presente mi solicitud de prácticas preprofesionales y la secretaria lo había traspapelado y demoró más de dos semanas para que la directora de escuela firme y cuando le preguntaba me decía que ya había entregado al doctor [...]. Pero ella me tachaba de fastidiosa, de que no entiendo, de que tiene mucho trabajo, de que ya no es hora. Pero, ¿cómo no le voy a insistir si es negligencia de ella! Y encima me echa la culpa (EAP/E/M/DE).

Existen muchas quejas sobre la atención en la biblioteca, teniendo en cuenta que la mayor cantidad del personal de la biblioteca son varones. Muchos estudiantes manifiestan que existen preferencias de estos trabajadores hacia las estudiantes mujeres, los jóvenes urbanos e incluso hacia los estudiantes de la Universidad Alas Peruanas (UAP), filial de una universidad privada de la capital, quienes sacan libros portando solo su DNI. Se pospone la atención a los estudiantes más callados, más humildes de la misma UNSCH, porque tienen dificultades de identificar el código del libro por la computadora, o porque no saben expresarse bien.

La exclusión se da casi en todos los aspectos en la universidad. En la biblioteca misma no, a veces no te atienden bien, humildemente pides un libro y te dicen no hay ese libro; a las chicas, atienden mejor; además, he visto que a los de la UAP, hasta tres o cuatro libros les prestan solo con DNI y uno con su carnet ni uno puedes sacar (EAP/E/V/AN).

Yo he visto que en la biblioteca hay exclusión, hay compañeros que vienen del campo y no saben manejar la computadora para ubicar los libros o el código; y los empleados renegaban en vez de orientarles. Pero a algunas compañeras si les ayudaban, incluso les hacían pasar al ambiente donde están los textos, pero a otros no (GF/MX/2).

En caso de administrativos, en la biblioteca pues [...] primero ven tu apellido, aunque ahora último ya no tanto; sino, es por la carrera que estás estudiando; entonces, si eres de Educación, espérate un poquito más; pero si es de Derecho, ahí sí les atienden rápido (EAP/EG/V/EDS).

Otros servicios donde se manifiesta la exclusión son el comedor universitario y la residencia de estudiantes, donde se les estaría dando facilidades en el acceso a los miembros de la Junta de Vigilancia del Comedor (JVC) o a aquellos estudiantes que mienten respecto a su condición, dejando fuera de estos beneficios a aquellos que realmente los necesitan. En este caso, además de favoritismos, también hace falta un estudio socioeconómico más objetivo y minucioso, que permita beneficiar a los estudiantes que realmente lo necesitan. En el acceso a la residencia universitaria, esto se hace mucho más difícil por la poca cantidad de cubículos disponibles para la gran

cantidad de solicitantes, a lo que se suman las llamadas *argollas*³⁶ de residentes antiguos que ayudan al ingreso de allegados.

Los administrativos del comedor tienen mayor relación con los dirigentes de la JVC; entonces, ni siquiera ha salido aún la beca y ellos ya tienen beca; inclusive ya tienen pase y ¿qué significa eso?, ¿por qué la preferencia a ellos? Si hay compañeros que realmente necesitan y que están presentando sus papeles [...]. Más que todo hay favoritismo cuando son amigos, peor cuando son vecinos o parientes (EAP/E/V/IC).

Yo soy huérfano de padre y madre a causa de la violencia. Hasta hace poco viví en un albergue Villa Paloma y de este mes me retiré. Hemos salido ocho para que entren otros nuevos, y vivo en un cuarto alquilado y como en el comedor. A veces no puedo comprar ticket para la semana, sino solo para un día, con S/. 3.00 soles; los quince o veinte soles con lo que me apoya mi hermano no me alcanza, quisiera apoyo más permanente, pero es difícil (EAP/E/V/CO).

En el caso de la cita anterior, el estudiante podría ser beneficiario de una beca, media beca o ser bolsista³⁷; sin embargo, también el rendimiento académico es otra barrera para acceder a estos beneficios. Es difícil que estudiantes que tienen dificultades logren un índice académico alto. La exclusión no solo sería en el acceso a estos servicios, sino en la propia distribución de los alimentos a los comensales, ya que refieren que sirven mejor a estudiantes allegados o a quienes les caen bien a los trabajadores del comedor.

También en el comedor hay favoritismo. Porque a los que les cae bien les dan un poco más de comida, a otros te dicen: "Pasa, pasa..." Aunque le pidas que te aumenten un poquito más como al otro [...], pero no te dan (GF/MX/1).

Por otro lado, como hemos señalado, la exclusión es un problema que involucra a todos en alguna medida. Así como hay exclusión de docentes a personal administrativo, por el poder transitorio que puedan tener o por la ubicación en un cargo jerárquico de la institución, también existen casos de exclusión del personal administrativo, ubicados en cargos clave, hacia docentes, principalmente en gestión de recursos económicos para actividades académicas, culturales o viaje de estudios.

Con los administrativos sí es bravo. Yo también he sido parte de mala atención. Tal vez no me conocía, yo entro y saludo: "Señora, buenos días" Y me responde: "¡Espérate!" Todo el mundo hace cola, pero yo iba por otra cosa; entonces, me retiré. No es posible que un personal administrativo trate mal a los estudiantes [...]. Los chicos renegaban con ella, pero tenían temor de reclamar [...]. Además, usted va a una hora determinada de atención y no está, dejan la puerta abierta, la radio encendida, pero no hay nadie.

³⁶ Argolla. Círculo de amigos, quienes limitan el acceso de otros. Círculos de apoyo cerrado.

³⁷ Estudiantes que dedican horas de trabajo en cualquier dependencia de la universidad como pago por los servicios del comedor, y los becarios son quienes tienen el servicio gratuito del comedor (total o parcial) en mérito de su rendimiento académico.

Pero, también, hay trabajadores como para sacarse el sombrero; ni bien llega el docente, dicen: "¿Cómo está usted?"; o cuando alguien llega: "¿En qué le puedo ayudar?" Tiene buen trato y cumplen sus funciones. Con los propios docentes, hay maltrato de parte del trabajador, en gestiones. Por ejemplo, de viaje de estudios, como si ellos fueran dueños del dinero. Ellos creen que nos hacen un favor. Por ejemplo, al tramitar el apoyo económico al docente en casos de salida a capacitaciones o cursos, o viáticos cuando se sale en comisión de servicio. En todas partes hay buenos profesionales como malos. Así, también hay docentes que no tratan con respeto a los trabajadores, otros quieren que de inmediato les atiendan, y tampoco es así. (EAP/DO/V)

c) Otros estudiantes

A diferencia de la exclusión de docentes y trabajadores administrativos, la exclusión se entrama con relaciones de poder y autoritarismo ejercidas por la ubicación jerárquica y funciones diferenciadas que desarrollan en la institución. A nivel de los estudiantes, la exclusión es entre pares; donde, aparentemente, no habría jerarquías, pero estas se tejen a partir de prejuicios y estereotipos para menospreciar al otro. Así, en todos los casos, la discriminación y exclusión social y cultural a los estudiantes, o la construcción de la otredad en el sistema educativo universitario, tiene como fondo la exclusión racial. Racismo que debe plantearse, según Segato (2007), de manera plural; es decir *racismos*, porque en cada realidad, en cada contexto particular de los países hay formación de alteridades cristalizadas a lo largo de la historia; lo que también tiene expresiones regionales en tanto existen maneras particulares de hacer las diferencias, de construir la marca de la otredad. Por ejemplo, la *racialización* se extiende a zonas geográficas de procedencia, los de la costa tratan de serranos a los de la sierra, pero siendo Ayacucho ubicada en la sierra, los urbanos tratan de serranos a los de procedencia rural, para construir superioridad sobre ellos.

Los estudiantes excluyentes en la UNSCH son aquellos cuyas familias cuentan con mejores activos sociales; por tanto, han tenido mayores oportunidades de acceso a recursos y servicios de mejor calidad, lo que les hace sentir como mejores frente a los otros. Son referidos como excluyentes los estudiantes de procedencia urbana y los migrantes de zonas rurales con mayor tiempo de permanencia y estudios en la ciudad; quienes se consideran mejores que los migrantes rurales más recientes y los discriminan. Construyen la supuesta superioridad por haber accedido a una mejor educación y preparación preuniversitaria; por hablar mejor el castellano, tener mejor desenvolvimiento, tener mejor acceso a los medios de comunicación y a la "modernidad" a través de las innovaciones tecnológicas como las computadoras, el internet, el celular más moderno, la moda, entre otros.

Los que más excluyen son los urbanos, que son minoría en la universidad [en Agronomía]. Pero también excluyen los de procedencia rural, pero que han estudiado la secundaria en la ciudad (EAP/D/V/HN).

En otras facultades como las ingenierías, la discriminación es mucho más clara. Yo tenía un compañero de Andahuaylas, de condición económica media [de Ciencias Agrarias]. Le decía: "¿Qué tal tus compañeros?", y él me contesta: "¡Ah! Esos son mayoría campechanos". Entonces, le dije: "¿Y qué haces entonces tú ahí?" Me dice: "Es por culpa de mi papá que estoy en esta carrera, porque yo no pertenezco a ese grupo [...]. Porque tú entras al salón y te vas a dar cuenta, ¡por qué hay un olorciito...! Por eso no quiero ir a clase y prefiero estudiar de libros". Y yo le pregunto: "¿Y qué vas a hacer cuando termines?" Y él me dice: "Bueno, le entregaré el cartón a mi papá y estudiaré otra carrera, lo que me gusta" (EAP/D/M/FUSCH).

Entre los estudiantes urbanos, también se hacen referencia a los que están en mejores condiciones económicas, hijos de profesionales, de comerciantes, los que proceden de colegios particulares, quienes se visten bien y tiene los recursos necesarios para ser buenos estudiantes. La exclusión no es solo a estudiantes de procedencia rural, sino también a estudiantes de los sectores más pobres de la ciudad; como los que residen en los barrios urbano-populares, los procedentes de colegios estatales o de colegios de menor prestigio.

Los compañeros de la ciudad que han estudiando en colegios particulares se creen lo máximo, y ven como menos a los de colegios estatales. Peor a los que vienen de colegios rurales, del campo (EAP/E/V/IS).

La discriminación sí hay, no lo puedo negar. Pero más que nada en los primeros años; porque, de alguna manera, la gente que tiene formación básica, cuando viene del colegio, cree que los que tienen ropa de marca son mejores y es porque ellos empiezan a menospreciarnos. Pero después ya es una cuestión de sentirse diferente de otros (EAP/ED/V/FUSCH).

También la exclusión es por conocimiento. Los estudiantes que saben más, *los más inteligentes*, discriminan a los que menos saben, a los menos preparados. En las entrevistas, han manifestado que hay un prejuicio por los estudiantes de procedencia rural, como los que saben menos o son menos inteligentes. No hay claridad de que las dificultades de estos jóvenes obedecen a condiciones estructurales e históricas como la falta de oportunidades, a las formas diferenciadas de generar conocimiento, a las interferencias lingüísticas y el bajo nivel de preparación recibido tanto en primaria como en secundaria; lo que les genera dificultades en el aprendizaje en la universidad. Como señala Velasco (2002), en su comentario al texto de Bourdieu y Passeron, los estudiantes no sobresalen solo y únicamente porque estén mejor dotados, sino por las claras diferencias sociales, ya que quien nace en mejores cunas y rodeado de capital

cultural va ser favorecido con un mejor desarrollo académico frente a quien nace en condiciones sociales de desventaja donde los padres ni escolaridad tienen.

Las habilidades cognitivas de los jóvenes no son naturales sino condicionadas por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven; así, cuando los jóvenes rurales se integran mejor al sistema universitario y se esfuerzan un poco más demuestran que ellos también son igual de inteligentes que el resto; llegando incluso a ocupar los primeros puestos. Es en ese momento cuando recién ganan cierto reconocimiento y respeto por parte de sus compañeros.

Los compañeros más estudiosos discriminan a los que menos saben. Lo bueno sería que los que saben enseñen a los demás. También los urbanos discriminan a los estudiantes rurales, aunque hay estudiantes rurales mejores a los de la ciudad; entonces, solo así le llaman para formar grupos de trabajo. Luego le siguen discriminando (EAP/E/V/CO).

Los estudiantes más inteligentes, que saben un poco, más discriminan a otros que no saben. Y cuando a ellos les consultan o les piden apoyo, no lo hacen, les dice cómo no sabes eso. Entonces, la única manera es leer, consultar libros (EAP/E/V/CFM).

La exclusión se da también por carreras. Los estudiantes de las carreras de ingeniería, particularmente Ingeniería Civil, así como los de Derecho, Ciencias Económicas, Farmacia y Bioquímica, consideradas *importantes y superiores*, discriminan a los estudiantes provenientes de las carreras de letras, humanidades y ciencias sociales, o de aquellas estereotipadas como carreras femeninas. En esta diferenciación, se entrelazan la discriminación racial, étnica y de género; que también tiene fuerte incidencia en las relaciones interpersonales no solo de estudiantes sino de docentes, trabajadores y también de manera entrecruzada.

Por carreras profesionales también hay exclusión, Civil en las Ingenierías y Derecho en letras son los que se creen los mejores; pero hay muchas cosas que refutarles. Los de Farmacia y Biología también te dicen: "Tu carrera no vale". Hasta los docentes te dicen: "Oye, qué haces en Historia [...] Ahí no vas a encontrar campo". Yo pienso que si eres bueno hay trabajo para toda carrera, hay profesionales muy buenos de sociales que incluso han salido al extranjero; pero de las carreras que se creen la teta del sapo o la última chupada del mango [personas que se creen únicas y mejores que los otros] no lo han hecho (EAP/E/V/HI).

En algunas carreras, creo que hay mayor porcentaje de mujeres. Por eso creo que también hay discriminación a la carrera. Los de Derecho y Civil se creen los superiores, nos preguntan: ¿Cuántos varones hay en tu carrera? O nos dicen: 'Ustedes estudian una carrera que no genera conocimiento'. Cosas así. Sí, a mí también un amigo me dijo: "¡Cámbiate de carrera!" Y cuando le dije: "¿Por qué?" Me dijo que cuando él estaba en académica, el profesor les había preguntado: "¿Qué carrera iban a estudiar?" Y cuando dijo "Obstetricia", todos se habían reído y desde allí él empezó a

despreciar la carrera. Efectivamente, creo que desprecian la carrera porque es más de mujeres (GF/M).

Es importante señalar que no se puede generalizar como que todos los estudiantes urbanos o migrantes antiguos sean excluyentes; esto tiene que ver mucho con experiencias previas, internalizadas por las personas en el proceso de socialización en la familia, la escuela y otros espacios de interacción social; donde hubo prácticas discriminatorias y excluyentes.

4.3.2. Grupos excluidos

En la UNSCH, los mecanismos de exclusión articulan diferentes factores y se presentan como exclusiones acumulativas o múltiples, donde confluyen aspectos raciales y étnicos, como el lenguaje, procedencia geográfica, condiciones económicas, sociales y culturales, así como el género.

a) Estudiantes de origen rural andino y amazónico

En un estudio preliminar, se ha podido determinar que de cuarenta entrevistados (Reynaga: 2009), el 82,5 % de los estudiantes reconocen como los grupos más excluidos a estudiantes de procedencia rural, fundamentalmente quechuas; porque en la UNSCH aún no hay presencia de estudiantes de origen amazónico, salvo los hijos de algunos colonos nacidos en la selva ayacuchana; el 17,5 % reconoce como los grupos más excluidos a las mujeres. Esto ratifica lo señalado por Oliart (2011), que las dimensiones raciales y de género tienen clara relevancia en los procesos de exclusión y reproducción de desigualdades sociales en el sistema educativo, particularmente en la universidad.

Desde el período de la colonia, la población campesina y rural, más conocida hasta antes de 1969 como indígena, no solo fue explotada sino sometida a todo tipo de discriminación en el ejercicio y disfrute de sus derechos fundamentales; luego, en el período de la República, la situación no cambió. El sistema de hacienda y el gamonalismo de la región los mantuvo en condiciones similares, situación que se extiende hasta ahora en la mentalidad de la población mestiza y urbana para excluir a los de origen rural, a pesar que con la Reforma Agraria terminó dicho sistema; pero aún queda en el comportamiento de las personas, como rezago de esa práctica

histórica y el peso de su influencia por años, porque nuestro sistema social excluyente lo alimenta.

La mayoría de estudiantes entrevistados, sean de origen rural o urbano, reconocen que los grupos vulnerables de exclusión social y cultural son los foráneos y fundamentalmente los de procedencia rural, de las comunidades y distritos del interior de la región o regiones vecinas. Por diferentes razones: problemas lingüísticos o el llamado *motoseo*, que presentan en su comunicación; por su apariencia física, formas de vestir, sus costumbres; por ser pobres; por su género o porque vienen con preparación preuniversitaria de baja calidad. Lo cual se hace notorio al iniciar los estudios en la universidad.

Los foráneos son los más excluidos [...]. El trato que se les da es diferente, incluso el del mismo profesor y de los empleados, en todas partes son un tanto excluidos. Especialmente se discrimina a los que vienen del campo. Eso se vio en el primer semestre en la clase del profesor de Biología; quien nos preguntaba de dónde somos, de qué colegio; o sea nos presentábamos y alguien decía yo soy de Cangallo de tal colegio y el profesor decía: "¿Y dónde queda? Yo nunca he escuchado de ese pueblo". Como si ellos fueran de la gran capital (EAP/E/V/MV).

Aún hay discriminación racial por fenotipo de estudiantes con rasgos andinos, con tez oscura o manchas. Ellos son tratados como ignorantes por naturaleza. También los que tienen motoseo por dos dicciones, del quechua y del idioma oficial. Cuando los estudiantes aspiramos superar y vencer esas dificultades o defectos en la educación superior, para mejorar nuestra calidad de vida, y recibimos este tipo de marginación por nuestra habla, por parte de nuestros docentes y compañeros, hace que un estudiante fácilmente se deprima, si no tiene bien formada su autoestima (EAP/D/V/FUSCH).

Los más excluidos somos los provincianos, estudiantes que venimos de las provincias, del campo y de comunidades [...]. Yo creo que hasta ya se inventan excusas para excluirnos. Yo siento así. Por ejemplo, para representar o para participar en algún concurso o evento, no eligen al que habla mal [...], aunque te ofrezcas para asistir, no te consideran, salvo que el profesor elija. Ahí la discriminación es automática. Algunos se llevan por apariencias y el vestido [...]. (EAP/E/M/DE).

b) Estudiantes mujeres

Las mujeres constituyen el otro grupo vulnerable de exclusión. Las diferencias de género expresadas en características y roles construidos social y culturalmente ubican a la mujer en situación de desventaja y subordinación frente a los hombres, en una sociedad patriarcal con fuerte influencia de la ideología machista. Esta situación constituye una limitante de oportunidades de acceso de las mujeres a recursos, servicios y derechos como la educación superior, el desarrollo de habilidades no tradicionales y la preparación profesional que les permita la movilidad social.

A pesar de los cambios importantes que vivimos en las últimas décadas, donde las mujeres vienen incursionando cada vez más en el desarrollo de actividades productivas y de gestión pública, tradicionalmente orientadas a los varones, gracias a un mayor acceso a la educación, aún existe la exclusión de las mujeres en el ámbito universitario, principalmente para aquellas que provienen de los sectores sociales pobres, de las zonas rurales y urbano-populares, donde a la condición de mujer se suma su condición étnica y de pobreza, como producto de la articulación de formas de discriminación, racial, étnica y de género.

La articulación de diferentes formas de subordinación, características de una sociedad multicultural, con fuertes brechas de desigualdad económica, social, cultural y de relaciones sociales propias de un sistema patriarcal, hace que las mujeres de las capas más pobres sean las más vulnerables de exclusión social y cultural. Como refiere De la Cadena (1996), las mujeres indígenas son el último eslabón en la cadena de subordinaciones y los personajes en los que la *volatilidad* de la etnicidad se expresa con mayores dificultades. Esta afirmación nos muestra la existencia de barreras culturales que impiden el desarrollo de las mujeres en condiciones de equidad; que, en el caso de la universidad, no solo limita el acceso, sino su desempeño en el proceso de formación y conclusión satisfactoria de la carrera profesional. Por ejemplo, en casos de embarazo no deseado, las mujeres son más proclives a abandonar los estudios.

La exclusión de género tiene muchas expresiones en la universidad. Parte desde la composición mayormente masculina en los diferentes estamentos, como se ha visto en el capítulo anterior. Otro aspecto importante, aunque menos visible, de la exclusión de género, se observa en el aspecto formal y académico de los cursos; cuyos contenidos realzan la imagen masculina. Por ejemplo, las referencias bibliográficas están más centradas en autores varones y no necesariamente porque no haya textos publicados por mujeres.

En una muestra hecha al azar, a tres sílabos de distintas asignaturas y de diferentes series, de seis escuelas de formación profesional del año lectivo 2011, de un total de 313 autores referidos en 18 sílabos, el 58 % corresponde a autores varones, y solo el 14 % a mujeres. El 28 % no precisa y permite identificar el género de los autores en la medida que solo señalan el primer apellido de los autores o consignan a instituciones como responsables de la publicación (ver Cuadro 9). Los datos ratifican la afirmación vertida en el párrafo anterior, que se privilegia a autores masculinos; solo en la

asignatura de Antropología y Género, que se dicta en Antropología y Ciencias de la Comunicación, hay mayor primacía de autoras mujeres; mientras que, en algunos cursos de las ingenierías, no figura ninguna mujer. Por otro lado, hay asignaturas donde consignan un número mínimo de textos (4), lo que no favorece a una buena formación del estudiante.

Esto se complementa con la actitud de los docentes que privilegian y enfatizan lo masculino, reforzando así la subordinación de la mujer, reconociendo únicamente los roles tradicionales estereotipados y criticando su acceso a otros roles supuestamente masculinos; o simplemente haciendo omisiones de los derechos, capacidades y potencialidades de las mujeres.

Por ejemplo, las estudiantes refieren que algunos docentes que abordan en clase temas sobre derechos humanos o violencia familiar, manifiestan que "las mujeres se lo buscan" o que la conducta violenta del varón es parte de la cultura, que "no se puede hacer nada", no se puede cambiar. Negando así el carácter dinámico de la cultura; por otro lado, naturalizando la conducta violenta, las diferencias construidas culturalmente; y restando importancia a los derechos humanos y la dignidad de las personas.

La exclusión de género también se expresa en la valoración diferenciada y estereotipada de las diferentes carreras profesionales en la universidad. No solo en las actitudes y relaciones interpersonales de alumnos y docentes; sino también en la atención diferenciada a los requerimientos que cada una de las carreras demandan a nivel institucional, como lo refería una docente de Ciencias de la Comunicación; que los pedidos de compra de equipos y solicitudes de movilidad para viaje de estudios de su escuela era pospuestos con frecuencia; pero que para las escuelas de ingeniería sí eran rápidamente atendidos.

Se valora más las carreras consideradas masculinas y de manejo de números, de gestión productiva, administrativa y política, como las ingenierías, Economía y Derecho. Por el contrario, se da poca valoración o reconocimiento a las carreras de letras y particularmente a aquellas estereotipadas como más femeninas; por ejemplo Educación Inicial, Enfermería, Trabajo Social y Obstetricia. Se hizo mucho énfasis en las entrevistas sobre el trato despectivo y burlas por parte de estudiantes y de algunos docentes de cursos de carácter general a estudiantes de estas carreras durante el desarrollo de las clases. Es el caso referido en el siguiente testimonio.

El docente del curso de XX nos formula preguntas en clase y, ante las respuestas de mis compañeras, él se ríe. Se burla y nos dice: "Ustedes estudian [...] y no saben ni siquiera dónde están paradas y si estudiaran Economía, [...] serían nulas. No sirven para Economía". Así nos humilla. Si hay error en las respuestas, él como docente está en la obligación de corregirnos, orientarnos y estimularnos, y no de burlarse y desanimarnos más [...]" (EAP/E/M/TS).

Así mismo, señalan que a los pocos estudiantes varones que estudian las carreras que se consideran femeninas los ridiculizan, los hacen sentir como poco varoniles; generando desánimo en aquellos jóvenes que aún no han desarrollado una identidad profesional; quienes, en algunos casos, terminan cambiándose de especialidad, como ocurrió con un joven estudiante de Trabajo Social, el mejor alumno de su serie, que abandonó el estudio faltando solo tres semestres para concluir la carrera. En este caso, su familia quería que estudie Derecho, algunos docentes le decían que estaba perdiendo el tiempo en esta escuela, a lo que se sumaron las burlas de sus compañeros (notas de campo).

Por ejemplo, en caso de Trabajo Social, somos pocos varones; entonces, ellos nos fastidian, nos dicen que nosotros [...] ya nos estamos volviendo [mujercitas] o estamos yendo para el otro lado, o que somos algo así como mujeres. Una vez nos han dicho incluso chivos (notas de campo).

Recuerdo un caso de fines de la década de los '80, cuando una docente de Trabajo Social dictó el curso de Ciencia Social para Arqueología e Historia a petición de su directora. También le encargaron dictar dicho curso para Antropología; pero los alumnos de esta segunda escuela, al inicio, estaban incómodos; le formulaban muchas preguntas con el fin de incomodar a la docente, lo cual fue contrariamente al deseo de los alumnos, estimulante para que la docente se preparase más para cada clase; sin embargo, ante el deseo de generar molestia a la profesora, en una oportunidad, los jóvenes llevaron una pequeña lagartija y la soltaron en el salón, incitándola a que avanzara hacia la docente. Ella, al darse cuenta de esa situación, les dijo: "Tienen un pequeño compañero en el salón que también está atento, por eso no se quiere mover". Los estudiantes se quedaron sorprendidos porque esperaban asustarla y uno de ellos lo sacó del salón. Después de ese incidente, los estudiantes cambiaron de actitud; posteriormente, se supo que la actitud reacia de los estudiantes hacia la docente se debió a que uno de sus profesores antropólogos les había cuestionado el *porqué aceptaron que les dicte el curso una mujer y encima una asistente social* (notas de campo). Esto es otra muestra más de la discriminación y exclusión que hay hacia las mujeres en la UNSCH.

La participación de la mujer a nivel de organizaciones gremiales estudiantiles y el asumir cargos directivos es aún limitado. Los cargos directivos más importantes de los Centros Federados o de delegados al Consejo Universitario y Asamblea Universitaria son asumidos mayoritariamente por varones; porque, en el sistema patriarcal vigente, los roles de gestión aún tiene rostro masculino. En estos últimos años, en una sola ocasión, una mujer llegó a ocupar la presidencia de la FUSCH; las pocas mujeres que llegan generalmente ocupan cargos de menor importancia.

Sí, a veces siguen considerando que las mujeres no son aptas para ciertas cosas. Las excluyen cuando quieren organizar algunos gremios. Por lo general, se seleccionan entre varones (EAP/E/M/DE).

Otra expresión de la exclusión de género son los prejuicios y no reconocimiento a la capacidad de las mujeres para destacar como estudiantes o como futuros profesionales para ocupar cargos importantes a nivel de la sociedad. Se ha señalado que los propios docentes manifiestan en clases, sin mayor fundamento, sobre las limitaciones de ciertas carreras para las mujeres, o que es difícil que las mujeres lleguen a cargos importantes; si lo logran, sería solo gracias a su belleza o influencia de parientes destacados.

La discriminación a la mujer se expresa en el no reconocimiento de su capacidad [...]. Algunos docentes dicen que es difícil que las mujeres lleguen a cargos de magistrada o jueza, salvo influencia de familiares o su apariencia física. Otro caso, yo tenía una amiga en ingeniería, ella tenía mucha ilusión de ser ingeniera; ella es huérfana, ese ánimo hizo que ella estudie, sea empeñosa y aprobara un curso que sus compañeritos de la serie desaprobaban; pero sus compañeros estaban comentando que ella había aprobado el curso por haber hecho un favor al docente. Así hablan, ellos no reconocen que una mujer les gane (EAP/E/M/DE).

Cuando estaba en Ciencias Físico-Matemáticas, por ejemplo, un profesor decía a las señoritas que la carrera no era para las mujeres; porque no estaban en la capacidad [...]. O, también, les hacían preguntas a las señoritas bien cambiadas y cuando no respondían bien, les hacía sentir mal diciéndoles que para arreglarte sí tienes tiempo (EAP/E/V/IC).

Los problemas frecuentes vinculados a la exclusión de las mujeres son el acoso o asedio de parte de los pares varones, generalmente de series superiores, quienes buscan a las jóvenes que recién han ingresado, que están iniciando sus estudios en la universidad y principalmente a las foráneas y de procedencia rural; aprovechando que recién salen del seno familiar, que están solas y son más ingenuas que las jóvenes de la ciudad. Se hace referencia que los mecanismos de acercamiento a estas jóvenes se disfrazan con la oferta de orientarlas en su desenvolvimiento universitario, enseñarles cursos difíciles como matemáticas u otros; finalmente, enamorarlas y hasta

embarazarlas, para luego desentenderse y abandonarlas, dejando toda la responsabilidad solo a la mujer. Peor aún reclamándoles el *porqué no se cuidaron*, o simplemente negando la paternidad.

En otros casos, las parejas las condicionan para que las señoritas se sometan al aborto, puesto que en situaciones de dificultad económica, falta de un apoyo familiar y el propio temor a los padres por haber defraudado la confianza al esfuerzo que están haciendo para el estudio, terminan aceptando la propuesta y se someten a la práctica abortiva con profesionales inescrupulosos, sin mayor preparación y en condiciones inadecuadas, poniendo en peligro sus propias vidas. Las que llegan a tener los hijos, generalmente, abandonan sus estudios temporal o definitivamente, en caso de no contar con el apoyo familiar.

Las cachimbitas³⁸ son más fáciles de ser engañadas por sus compañeros que ya están en series superiores, porque son manipuladas y a veces engañadas por su ingenuidad. Eso pasó con una amiga que salió embarazada y al inicio el chico no quería reconocer [...], pero felizmente ahora ya le apoya (EAP/E/M/EN).

El acoso sexual es una conducta machista y discriminante arraigada en la sociedad; que, según informaciones recogidas, también se constituye como práctica de algunos docentes de la UNSCH, quienes la ejercen frente a las estudiantes a través de las notas. Son formas de conducta que van desde bromas sexuales, invitaciones a salir a bares y discotecas, hasta chantajes y abusos, que se presenta en situación de relaciones desiguales de poder, de superiores a inferiores, en las que el sujeto que hostiga está en posición de ofrecer algo, aprobarla en el curso, a cambio del favor sexual requerido; de lo contrario, tiene el poder de perjudicarla y desaprobala.

Es cierto lo del acoso. El profesor XX, un matemático, tiene fama de acosador. A ese profesor deberían botarle de la universidad, a la mayoría les jala y [...]. Dicen que tiene tres o cuatro cuartos, y por ahí se las lleva [a las chicas]. Un amigo nomás me ha contado, y ahí no sé que les hará pues (GF/MX/2).

Efectivamente existe acoso, hasta en los pasillos de la universidad se escucha de acoso. Existen chantajes sexuales a estudiantes. Yo conozco tres o cuatro casos de docentes que no puedo decir nombres. Solo en 1 % a 3 % de los casos hacen denuncias, no lo hacen para no ser víctimas en sus notas; porque si denuncia, los docentes hasta con sus colegas les hacen desaprobado. Cuando las estudiantes son bonitas, el docente, a propósito, les trata de desaprobado. Posiblemente, también hayan estudiantes que condicionen o se presten a eso; en ese caso, no dicen nada, ocultamente lo hacen. Solo hay denuncia cuando la alumna es víctima y tiene apoyo para hacerlo, sino hay temor. Yo trabajé en una facultad donde el docente ya es fallecido. Ese profesor cuando iban en viaje de estudios se emborrachaba con los

³⁸ Estudiantes mujeres que acaban de ingresar a la universidad.

alumnos, simulaba una fiesta y hacía emborrachar a las chicas e incluso pasó una violación a una estudiante, eso sucedió en Huancayo [...]. Cuando sus compañeros han detectado el problema, al regreso a Ayacucho, le han denunciado al Decano, pero entre los docentes le han tapado (EAP/TND/V).

El acoso sexual en la UNSCH es un problema que se comenta con frecuencia entre los estudiantes, o se expresa a través de pintas y graffitis en los servicios higiénicos, como una denuncia a los acosadores, pero de manera indirecta como un problema de otras, de las compañeras y no como problema que las propias jóvenes hayan podido sufrir; al no poder hacer una denuncia directa y pública del caso, por vergüenza y temor a represalias, debido al poder del docente, que tiene relaciones amicales, de apoyo y asolapamiento con sus colegas y con las propias autoridades. Señalan que ellas, como alumnas, tienen mayores posibilidades de perder; porque sería la palabra de la estudiante contra la del docente, que no van tener mayor credibilidad, más aún cuando no tienen formas de probarlo.

Sí se ha escuchado del negociado de notas, de cobros y acoso sexual a estudiantes por parte de los docentes. Una evidencia, escritos con graffitis en una escuela, allí hay una verdad oculta, que si se investiga se podría encontrar muchas sorpresas. Sí hay acoso, se sabe de esas cosas, pero no sale a luz, se tapan los problemas y si llega a una autoridad no pasa nada [...]. Eso es la verdad (EAP/DO/M.).

Yo escuché un caso de acoso a una estudiante, que incluso se cambió de escuela, porque el profesor de XX le acosaba; ella llevó hasta cuatro veces el curso y no pasaba [aprobaba]. El profesor le condicionaba y todavía le decía: "Si me hicieras caso no estarías pasando esto" (GF/MX/1).

En estos casos, son las egresadas quienes comentan esta problemática con mayor apertura, porque dicen que ya no son objeto de represalias; reafirmando que, de alguna manera, lo fueron cuando eran estudiantes. Como señaló una egresada en una conversación: "Tenía una amiga muy bonita y buena estudiante, cuando estábamos dando examen el profesor XX se le acercó y le puso la mano en la cabeza y le dijo: 'eres muy bonita', pero ella que es seria, le cuadró al profesor para que tenga más respeto y este la desaprobó y tuvo que ir a aplazados; ahora puedo decir su nombre [...]" (notas de campo). Casos como este son bastante frecuentes, tal como lo señala el testimonio de una egresada de Obstetricia.

Por alguna razón, yo no di un examen y el profesor que era [...], ya un poco mayor, me citó para dar el examen en su consultorio, junto con otros compañeros; entonces, como tenía sospecha de las intenciones maliciosas del docente, fui acompañada por un familiar; luego, al terminar el examen, me citó en una fecha próxima para la entrega de la nota al Centro Docente Materno Infantil, donde hacíamos prácticas. Esta vez yo fui sola, porque allí estaban estudiantes y docentes de la especialidad y de Enfermería; el docente me dijo que estaba jalada, pero que se podía arreglar. Yo me sentí incómoda y

molesta y le dije que yo era consciente de mis conocimientos, que no estaba de acuerdo con la nota, pero que no tenía nada que arreglar y me retiré rápidamente. El docente me siguió hasta una cuadra, diciéndome que no me molesté que conversando podíamos arreglar; entonces le largué y le dije que se quede con esa nota, que yo voy a demostrar que conozco el curso. Me aconsejaron quejarme, pero no lo hice. Fue el único curso que me jalé en toda mi formación y tuve que llevar con otro profesor y aprobé con buena nota. Hace poco, me enteré que este docente era acostumbrado de acosar y chantajear con la nota a estudiantes, pero dicen que ya falleció (notas de campo).

Las estudiantes comentan que algunos docentes aprovechan las dificultades de algunas señoritas bien parecidas para insinuárseles o hacerles proposiciones indecorosas como condición para aprobar el curso, actitud totalmente antiética y corrupta, que daña la integridad moral de la persona y limita su desarrollo. Dada las situaciones difíciles que afrontan las estudiantes, en algunos casos, se ven obligadas a aceptar; pero, en la mayor parte, dichas propuestas son rechazadas y ellas terminan siendo desaprobadas.

Yo creo que sí hay acoso. En el año 2000, hemos tenido una reorganización en XX y a raíz de eso salió un resultado un poco adverso para un colega [...]. No sé si realmente habrá sido cierto o no, pero también queda en la conciencia de cada quien. Una estudiante acusó al docente de haberle propuesto cosas obscenas (EAP/DO/V).

Alguna vez escuché, era el caso de un profesor con una alumna, ella denunció, pero parece que llegaron a un acuerdo y al profesor le disculparon; creo que le dieron una sanción sí, suspensión por un mes económicamente. Creo que estos hechos se repiten, pero desconozco de otras facultades [...]. Es obvio, los motivos, en XX y YY, hay muchos desaprobados, creo que solo dos habían aprobado. Hay problemas con los docentes (EAP/DO/M).

Situaciones como estas son también aprovechadas por algunas estudiantes, que conociendo estas actitudes de los docentes buscan maneras fáciles de aprobar los cursos, sometiéndose a los chantajes, que en caso de estudiantes menos dedicadas al estudio, serían ellas mismas quienes insinúan al docente; porque, como dice un dirigente de la FUSCH, "En la universidad también existen diferentes tipos de estudiantes, que hay necesidad de hacer una autocrítica por parte de los estudiantes".

Lamentablemente [como dirigente], uno conoce diferentes tipos de estudiantes; de diferente identidad cultural, de diferentes formas de vivir, existen estudiantes de todo tipo, que se prestan para el soborno de docentes para aprobar, que no es tan grato para la Federación. Entonces, debo decir que los estudiantes tampoco somos inmaculados y tenemos que hacernos nuestras autocríticas; porque muchas veces somos los estudiantes quienes damos también lugar para que el docente haga propuestas poco éticas (EAP/D/V/FUSCH) .

También hay casos especiales, a mí me pasó. Yo enseñé en XX remplazando a un profesor que salió a capacitarse y habían unas señoritas que no asistían a clases ni a los exámenes, y cuando terminó el semestre aparecieron: "¡Por favor, profesor!"

Entonces, yo les dije: "Durante cuatro meses lucharon tus compañeros, algunos para promocionarse y otros no y que con pena les desaprobé. ¿Cómo les voy a aprobar sin exámenes y sin asistir? Prepárense para examen de aplazados". Y me fui [...]. Pero no sé cómo se enterarían dónde vivo y me habían esperado en la esquina; me exigían que les apruebe. "¡Profesor, tenga la bondad!" [...]. Se ponen a llorar y les dije: "Tengan un poco más de estima, como voy a aprobarles por llorar, prefiero que me odien"; y me dicen: "¿Cuánto quiere? ¡Usted dirá! [...]" Yo les dije que esto no era un negocio; además, que yo ya no estaba en la universidad, donde resuelvo problemas académicos, en mi casa no tocos esos temas. Tengo otra anécdota, lo que le pasó a un profesor de XX. Dice que igual, una señorita le rogaba para aprobar el curso y él le dijo que no había ninguna posibilidad de que apruebe. La chica, hábil, le dice: "Profesor, le planteo una cosa. Tú pones el uno y yo pongo el cero. ¡Piénsalo!" Entonces, el profesor le dice: "Con uno desapruebas y con diez también". Y ella sonríe y le vuelve a decir: "¡Profe, piénsalo, ah!" [...]. El profesor llega al departamento y le comenta al profesor más antiguo, que hay una cosa que le ha planteado una estudiante y le está estallando la cabeza; una chica que está desaprobada me ha dicho que yo ponga el uno y ella el cero. El profesor se ha reído y le dijo: "Toca madera [...]". Algunos colegas fácilmente accederían (EAP/DO/V).

Otro problema de exclusión de género, que no ha salido en las entrevistas, pero que se observa y también comentan las estudiantes, es el caso de las jóvenes que han salido embarazadas o ya tuvieron al hijo; quienes, en clases, son ridiculizadas y hasta maltratadas por los docentes varones, principalmente cuando llevan al hijo a clase; les piden permiso para salir antes de clase, justifican alguna inasistencia o porque no rindió bien el examen; manifestando que *para eso se adelantan en sacar su primer 'titulito'* (hijo), delante de sus compañeros, o simplemente les trata despectivamente, como refiere el testimonio de una egresada:

Era uno de los últimos cursos que debía. Llevé con el profesor XX. Yo estaba embarazada y un día fui al departamento y le reclamé sobre una nota; primero no me quiso atender, luego me dijo que seguro por mi situación me había descuidado; pero, al insistirle para revisar el examen, porque estaba segura que no merecía esa nota, él se enojó mucho y me gritó: 'Ya. ¡Siéntate! ¡No se te vaya caer el bebé!' Me ridiculizó por estar embarazada. Pero, aunque no quiso reconocer totalmente su error, corrigió en parte; luego, en clases posteriores, me daba indirectas; pero ni modo, tenía que aguantar, solo ese curso me faltaba para concluir y sacar mi grado (notas de campo. EG/CC).

Durante las entrevistas, los estudiantes varones fueron quienes se han quejado más del trato diferenciado de los docentes y empleados varones con relación a las estudiantes mujeres, de mayor complacencia, tolerancia y trato más amable; pero, detrás de esa aparente amabilidad, estarían las intenciones de generar amistad, invitarlas a salir y muchas veces acosarlas sexualmente.

c) Otros

Entre otros grupos de estudiantes excluidos en la UNSCH, aparecen los estudiantes con discapacidad. La UNSCH, lamentablemente no tuvo una planificación donde

incluyera a estos estudiantes al momento de construir los ambientes e infraestructura para algunas facultades; particularmente en los locales más antiguos, donde no existen rampas de acceso para estudiantes o docentes en sillas de ruedas.

Otro grupo que aparece como excluido son los estudiantes homosexuales, quienes son permanentemente objeto de burla y muchas veces de maltrato, debido a la homofobia fuerte en muchos estudiantes y docentes.

Los homosexuales también son discriminados y excluidos de muchas actividades. Por ejemplo, un compañero XX quiso participar en el evento de estudiantes [con alguna actividad] y no le permitieron hacer. Con el aval de la directora, le negaron; es más, un compañero, uno grandazo que ya egresó casi le pega, le decían que les harían quedar mal [...] (DG/MX).

Si bien este tipo de exclusión salió muy débilmente en la discusión grupal, en la vida cotidiana universitaria es notoria la homofobia, tanto de docentes como de los estudiantes hacia quienes tienen opción sexual diferente, expresada en burlas y chistes cargados de violencia, incluso a los varones que estudian carreras supuestamente femeninas, como vimos antes. De igual manera, se ha escuchado en varios programas radiales de un docente universitario el trato despectivo a los homosexuales como *anormales, desviados, que son la vergüenza de la sociedad*. (notas de campo).

Refieren que los estudiantes urbanos, reconocidos con mayor frecuencia como los excluidos, también son tratados por los estudiantes foráneos como *engreídos, aniñados y maricones*; como mecanismo de respuesta al desprecio que ellos reciben. Los estudiantes foráneos señalan que ellos tienen todo fácil gracias al apoyo de los padres y por tener las comodidades necesarias para estudiar, que muchas veces no saben aprovechar.

Dentro del grupo de docentes y personal administrativo no docente también existe exclusión. Por ejemplo, los docentes nombrados excluyen a los contratados de un conjunto de derechos, tanto por pautas de la normatividad institucional, como en las propias relaciones cotidianas; como restricción en la toma de decisiones importantes con relación a aspectos académicos y administrativos de cada facultad o escuela; en ocasiones, se les asigna mayor carga académica y refieren, en algunos casos, de condicionamientos para su permanencia. De igual manera, ocurre con aquellos docentes de mayor antigüedad y categoría, quienes son los primeros en escoger su carga académica, quienes están habilitados para asumir cargos y presidir comisiones.

También se ha recogido información y se ha observado prácticas frecuentes de discriminación y exclusión por edad y género; hay algunos profesores mayores que, por la experiencia que tienen, *se creen los dueños de la verdad* y no reconocen las capacidades o potencialidades de los jóvenes, o viceversa; como que los mayores *ya deberían dejar la posta a los jóvenes, que ya no se actualizan* o ya no aportan más, que son '*dinosaurios*'; cuando se puede combinar perfectamente la experiencia con la energía e iniciativa de los jóvenes. En cuanto a las relaciones de género, los varones desarrollan actitudes con frecuencia discriminantes hacia las mujeres, como refiere la cita de una trabajadora:

La discriminación está en todos los espacios. Por ejemplo, a las trabajadoras de servicio le discriminan las trabajadoras de oficinas en cuanto al vestuario; ellas dicen que, ¿por qué van a usar ellas el vestuario? ¿Cómo se van a igualar con nosotras? Nos hacen quedar mal, etcétera. También, hay machismo; por ejemplo, los docentes varones discriminan a las mujeres, a las mayores les dicen: "Esa vieja, esa tía" y de las jóvenes se burlan de su forma de vestir, si es gordita, o si es delgada dicen: "Esa ya no tiene nada". Pero, a las bonitas, simpáticas y mejor vestidas, les tratan bien (EAP/TND/M).

El caso de las trabajadoras de servicio es otro caso especial de exclusión. Las secretarias, quienes son las que escogen los modelos del vestuario, en clara presunción de superioridad, no quieren que las trabajadoras de servicio, que son más humildes, usen ese vestuario, porque se estarían igualando con ellas. Estos datos reafirman que la exclusión social y cultural son prácticas cotidianas y frecuentes que están en cada instancia de la universidad y que tienen manifestaciones diversas, entrecruzadas y complejas.

4.3.3. Características de los estudiantes vulnerables de exclusión

En el rubro de actores de la exclusión social y cultural, se ha señalado que los estudiantes de mayor vulnerabilidad son los de procedencia rural, fundamentalmente; pero, también, los migrantes antiguos o hijos de migrantes de condiciones económicas precarias, que residen en los barrios urbano-populares de la ciudad, aunque en menor medida, porque ya están más *urbanizados* (Oliart: 2011); es decir, que ya lograron integrarse de alguna manera a la ciudad y apropiarse de algunas prácticas y elementos culturales. En todos los casos, también se ha considerado a quienes fueron afectados directa o indirectamente por la violencia política. Por esta razón, para desarrollar este rubro, se ha tomado datos de los primeros estudiantes ingresantes al

Programa Hatun Ñan, quienes representan mejor a los estudiantes en condiciones de exclusión.

En comparación a la generalidad de estudiantes de la UNSCH, que en su mayoría son de clase media a baja, los estudiantes miembros de Hatun Ñan presentan condiciones de mayor pobreza y desventaja. Si bien, en la mayoría de los casos, proceden de las mismas zonas de la región y zonas de influencia de regiones vecinas antes señaladas para todos los estudiantes; este grupo se caracteriza por ser más rural o de residencia urbano-popular en la ciudad, en tanto migrantes o hijos de migrantes afectados directa o indirectamente por la violencia política. Tienen al quechua como lengua materna propia o la de sus padres, por lo que muchos son hablantes y algunos solo comprenden; finalmente, todos proceden de colegios estatales. Están comprendidos en el grupo de estudiantes de origen indígena; pero, por la estigmatización que eso les trae con sus compañeros, o algunos miembros de la comunidad universitaria, se ha preferido llamarlos andinos o amazónicos.

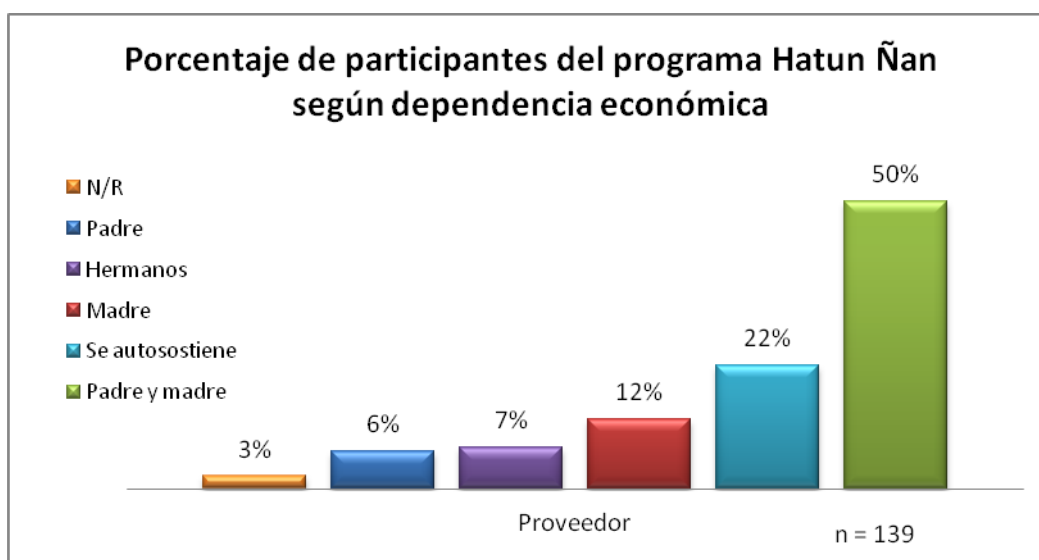
Los padres de estos jóvenes cuentan con menores niveles educativos, siendo esto mucho más bajo en el caso de las madres, quienes presentan mayor proporción de analfabetismo. Una mínima proporción de padres de estos estudiantes tienen un nivel educativo superior; generalmente, se trata de docentes rurales o de profesionales técnicos en agricultura o salud, que trabajan en zonas rurales de la región, pero que tienen una carga familiar alta. Algunos estudiantes consideran esta situación como una relativa desventaja, en tanto no reciben motivación, apoyo, ni estímulo referencial para superar las dificultades que encuentran en los estudios, como los que tienen a padres más preparados; pero, al mismo tiempo, esto les da una razón importante para ser mejores.

La familia es una fortaleza y un soporte emocional importante ante cualquier dificultad, si el estudiante es considerado; y si se interesan por cómo le va al estudiante, le atienden en sus necesidades propias; pero, en muchos casos, es difícil cuando están ausentes y tampoco tiene la preparación necesaria para ayudarlos (EAP/D/V/FUSCH).

Según la línea de base y diagnóstico de Hatun Ñan (2007), de un total de 139 estudiantes entrevistados, el 44 % de los estudiantes tiene entre tres a cinco hermanos; el 38 %, entre uno a dos hermanos; el 13 %, más de seis hermanos. Los datos nos muestran que más del 50 % de estudiantes procede de familias con cinco a más miembros.

En cuanto a la dependencia económica, en tanto muchos jóvenes son de procedencia rural y urbano-popular, sus padres tienen como ocupación fundamental a la agricultura, pequeño comercio, obreros de construcción y servidores públicos; entonces, de los 139 estudiantes de HÑ entrevistados al iniciar el programa, el 50 % depende económicamente de ambos padres, el 22 % se auto-sostiene, 12 % dependen solo de la madre, 7 % depende de los hermanos mayores y el 6 % solo del padre. Ver la gráfica N° 10.

GRÁFICA N° 10



Fuente: Elaborado en base a datos de Línea de Base/Diagnóstico de HÑ, 2007

En el caso de quienes dependen de ambos padres, principalmente de quienes proceden del área rural, el apoyo económico que reciben no necesariamente es en dinero, ni en montos fijos para los gastos del mes. Muchos estudiantes reciben apoyo en productos alimenticios para su consumo personal; mientras que el dinero, para otros gastos, lo reciben en montos pequeños y variables, en función a las posibilidades de venta de productos agropecuarios de los padres. Situación que les obliga a trabajar para solventar sus gastos académicos y personales.

En el segundo grupo, los estudiantes no reciben apoyo de familiares; sea por la situación de pobreza de los padres, problemas en el hogar u orfandad, como es el caso de los afectados por la violencia política; entonces, se ven obligados de trabajar mientras estudian, a tiempos parciales o de manera eventual; esto durante los fines de semana, como mozos de restaurantes, ayudantes de panadería o albañilería, músicos,

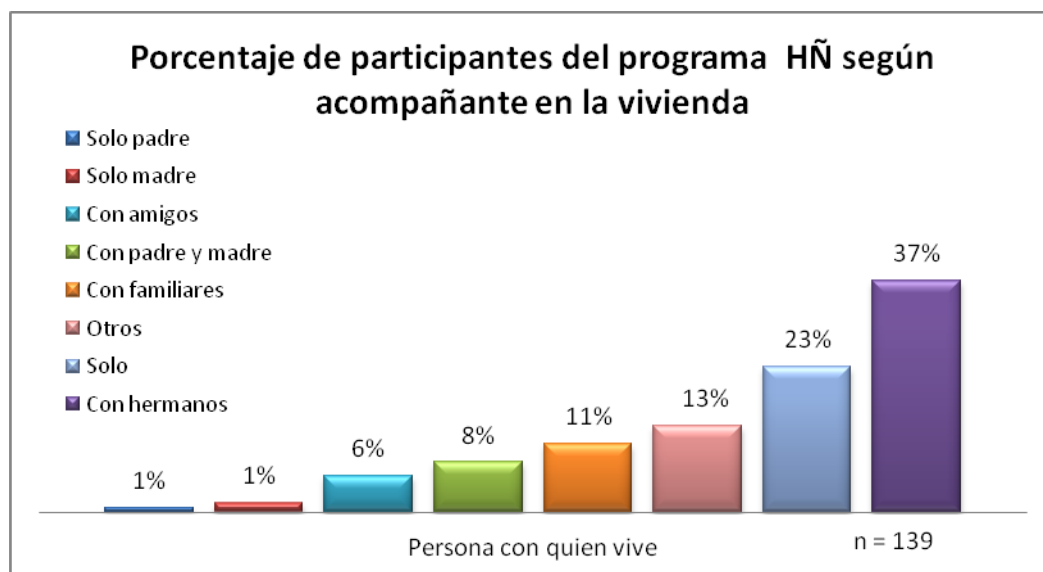
y, en el caso de las señoritas, como vendedoras en tiendas comerciales o como empleadas domésticas. Algunos trabajan durante las vacaciones.

En el grupo de estudiantes que reciben apoyo solo de las madres, generalmente se trata de estudiantes que vienen de hogares desintegrados, madres solteras, viudas o separadas; donde la madre es el único sostén de la familia ante la ausencia del padre. Esta situación se arrastra desde el período de la violencia; porque, según el censo de 1993, el 32 % de hogares ayacuchanos estaba a cargo de mujeres, como efecto de la violencia (padres muertos, desaparecidos o detenidos). En estos casos, se suma el apoyo de los hermanos mayores.

En el caso de los estudiantes que reciben apoyo solo del padre, se debe más bien a que, en la mayoría de los casos, la madre no figura como proveedora económica; porque son amas de casa, a pesar de que sí contribuyen activamente en las actividades agropecuarias que realiza la familia.

En relación a con quiénes y cómo viven los estudiantes, el 77 % de los estudiantes viven sin la compañía de los padres, lo que ratifica el origen foráneo y principalmente rural de la mayoría de estudiantes. De este grupo, en primer lugar, el 37 % vive con los hermanos; sea porque son hijos de familias desplazadas por la violencia cuyos padres han retornado a las comunidades de origen, porque tienen hermanos mayores o menores que estudian en la universidad o porque han traído a hermanos menores a estudiar en colegios secundarios de la ciudad para acompañarse; además, para que se vayan acostumbrando a la vida urbana y se preparen para postular a la universidad. En segundo lugar, el 23 % de estudiantes vive solo, en cuartos alquilados; luego está el 11 % de estudiantes, quienes viven con familiares, tíos, primos o padrinos; el 6 % vive con amigos o paisanos para compartir los gastos de alquiler de una vivienda y la preparación de alimentos. Solo un 8 % vive con ambos padres y el 1 % con la madre o el padre. En el grupo de otros, algunos viven en la residencia universitaria o no lo especificaron. Ver gráfica N° 11.

GRÁFICA N° 11



Fuente: Elaborado en base a datos de Línea de Base/Diagnóstico de HÑ, 2007

En cuanto a cómo viven, la mayoría de los estudiantes carece de las comodidades básicas que garanticen un ambiente adecuado para el estudio; generalmente, son cuartos pequeños, con poca iluminación y en muchos casos en lugares bastante alejados de la ciudad universitaria, por el menor costo de vivienda en la periferia.

Aparte del ambiente físico, los estudiantes que viven solos presentan problemas porque sienten más la ausencia familiar, y no tienen con quién compartir sus problemas, ni a quién acudir en caso de alguna necesidad o problema de salud que se les presente.

En cuanto al aspecto lingüístico, como ya se señaló antes, la mayoría de los estudiantes son bilingües; por lo mismo, muchos presentan problemas de motoseo o interferencias lingüísticas en su comunicación, situación que los hace más propensos a la exclusión. En el caso de los migrantes antiguos, si bien no hablan el quechua o no lo hacen con fluidez, lo entienden bastante, porque los padres lo tienen como lengua materna.

En el aspecto personal, muchos son poco conocedores de sus derechos ciudadanos y generalmente presentan problemas de autoestima baja; son poco comunicativos, porque encuentran un ambiente individualista y excluyente de parte de sus pares urbanos; sin embargo, son bastante solidarios y colaboradores con compañeros de su misma condición, con quienes forman los primeros círculos de amigos.

4.4. Motivaciones de la exclusión

Como se definió previamente, la exclusión social y cultural es un problema complejo, multifactorial y multidimensional; tiene muchos factores y motivaciones que condicionan su vigencia y práctica cotidiana. Las desigualdades sociales existentes en el sistema educativo y la reproducción de la exclusión social y cultural es producto de la articulación de los diferentes tipos o modalidades del racismo (Segato: 2007), que son más posicionales que fijas (Oliart: 2011), con la discriminación étnica y de género fundamentalmente.

Oliart señala que, en contextos de pobreza, en universidades públicas de provincias, el capital económico no es tan determinante como el acceso diferenciado al capital cultural y simbólico; por lo que se pone mucho énfasis en la producción y reproducción *racializada* de las diferencias culturales. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en un mecanismo de *blanqueamiento* o de *desindianización*. Sin embargo, lo étnico guarda relación muy estrecha con la pobreza; por tanto, lo es también la condición socioeconómica, procedencia geográfica, lugar de residencia y tipo de colegio de procedencia, entre otros; todos se suman a la exclusión sociocultural, que adquiere un carácter múltiple.

La discriminación de carácter múltiple que se desarrolla en la UNSCH viene a ser también reflejo de la exclusión histórica que vivió Ayacucho como región pobre y convulsionada por los conflictos y violencia en distintos momentos; donde la población indígena o campesina ha vivido una exclusión sistemática, sometidos a explotación servil, abusos, conflictos y confrontación permanente de las comunidades campesinas con la hacienda, bajo el poder de un gamonalismo fuerte en la región, particularmente en la zona norte.

Si bien este sistema fue suprimido por la Reforma Agraria, aún pervive en el imaginario y práctica de ciertos sectores de la población, para establecer jerarquías y diferencias discriminatorias y excluyentes con la población rural. Estas prácticas se reproducen en la universidad en las relaciones cotidianas entre estudiantes urbanos y rurales; entre docentes, empleados y estudiantes o de manera cruzada y compleja; por las marcas de otredad construidas a partir de las diferencias socioculturales o el racismo étnico. Como diría Manrique (2006), por el estatus diferenciado de cada

miembro de la comunidad universitaria, así como por las relaciones jerárquicas establecidas al interior de la institución.

En la UNSCH, confluyen estudiantes de diversa condición socioeconómica y cultural; por tanto, se reproduce la diversidad sociocultural de la región y del país. Pero, en tanto esta diversidad no es reconocida ni valorada como potencial importante de desarrollo, si no que es vista como un aspecto negativo, se construye la otredad, con justificaciones prejuiciosas y estereotipadas, para así excluirlos. De esta manera, la exclusión social y cultural, un problema que está presente en el desarrollo cotidiano de las actividades académico-administrativas de la universidad y en todos los espacios de interacción de sus miembros, se hace más crítica o visible en situaciones de confrontación como los deportes, olimpiadas, incluso asambleas, como refiere el siguiente testimonio:

Hay discriminación en la UNSCH, porque hay diversidad, todo tipo de estudiantes: de la ciudad, del campo, de colegios privados y colegios estatales; entonces, te ven como inferior y no te toman en cuenta. La discriminación no se da en forma directa, sino en forma de bromas. Hay discriminación por el lenguaje, por el lugar de procedencia o por la forma de hablar, por la confusión de la "e" por "i" y la "o" por "u"; por aspectos económicos, por la pobreza y la cultura. Por ejemplo, a un compañero moreno, le dicen "negro", que los negros solo piensan hasta el medio día. También hay exclusión por la carrera profesional que uno estudia, hay carreras a las que discriminan más y ponen apelativos y esto sale en las olimpiadas. Por ejemplo, a Obstetricia le dicen "jala wawas", a los de Economía "ciencias ocultas", a los de Educación "burros" y a Agronomía "vacas" (EAP/E/V/CO).

Las actitudes prejuiciosas de las personas, basadas en estereotipos que sustentan el establecimiento de diferencias y como efecto la exclusión social y cultural en la UNSCH, buscan cualquier situación o motivo para excluir a los estudiantes más vulnerables. Como la procedencia geográfica, dificultades de comunicación, apellidos, apariencia física, formas de vestir, costumbres, colegios de procedencia, lugar de residencia, entre otros.

Uno de los factores más frecuentes y visibles de la exclusión sociocultural a los estudiantes rurales es el aspecto lingüístico, la diglosia o *motoseo* que presentan los quechuahablantes; situación que ocurre no solo en los estudiantes, sino también en profesionales, docentes y empleados, que siendo profesionales muy buenos en su especialidad e incluso teniendo una ortografía impecable, tienen problemas en la dicción o el aspecto fonético. Por lo que son objeto de burla e incluso de separación de sus funciones por este hecho.

*En Ciencias Económicas, teníamos a un profesor de Contabilidad Gubernamental que trabajaba en el Proyecto Especial Sierra Centro Sur (PESCS), un capo podríamos decir, bueno, un trompe en su materia; y como es buen profesional no le podían decir moteroso³⁹ sino **piquito de oro**. O sea, de manera más halagadora [aparentemente, porque finalmente es una burla, una manera de discriminar], porque él es un hombre intelectualmente bien capacitado, pero se le estaba excluyendo y por ese mismo hecho de que no tenía el mismo roce como los otros docentes, le sacaron de la carrera docente, parece que decían: "¿Cómo ese motoso va estar en la carrera docente?, ¡Qué es eso!" Por eso lo sacaron y se perdió un hombre brillante. Eso mismo pasa con los chicos, por eso yo les digo a los chicos que sigan adelante, que con mote y todo digan lo que saben, porque cuidando de no hablar mal, se olvidan lo que saben. Hatun Nan es un espacio que ha ayudado a los chicos a superar sus temores, elevar su autoestima, a los demonios que tenían dormiditos adentro los han sacado a flote y ahora hablan con más libertad, se ponen su polito y van al diálogo felices, aunque otros aún se tapan la cara, porque al igual que a los docentes que trabajan en HÑ, también a ellos les marginan (EAP/DO/V).*

Otro aspecto étnico de la exclusión sociocultural no desarrollado en los puntos anteriores, es el relacionado a los apellidos de origen quechua; que, con frecuencia, son objeto de burla. Por ejemplo, es frecuente escuchar expresiones como: "No sea Huamán", el apellido Huamán es utilizado como sinónimo de "tonto"; o el apellido Janampa, que traducido del quechua significaría "hacia arriba", generalmente le otorgan el apodo *ticrampa* o *volteado* a quién lo posee. El siguiente testimonio ilustra la exclusión que sufren los estudiantes por sus apellidos:

Aun cuando ya debíamos haberla superado, la exclusión aún existe en la universidad. Se menoscaba a las personas por su status o condición. Como docente, yo tengo una experiencia, enseñaba en la Facultad XX, Escuela YY y teníamos un alumno que se apellidaba Ccotaccallapa; entonces, un ingeniero ya fallecido dijo: "¿Cómo es posible que con ese apellido vaya ser ingeniero?" (EAP/DO/V)

El machismo, por su parte, como expresión del sistema patriarcal vigente, se expresa en conductas, comportamientos, actitudes y prácticas aprendidas que subordinan a la mujer bajo la supuesta supremacía del varón; es también una condicionante para la exclusión de las mujeres en la UNSCH, que se traduce en el menor acceso de estudiantes mujeres a la universidad, menor acceso de mujeres a la docencia y puestos de dirección; en tratos discriminantes y de menosprecio a lo femenino; violencia de género en sus diversas formas por parte de parejas, enamorados o ex enamorados. Los actos de violencia más común son los físicos y psicológicos; pero también se da la violencia sexual. Por ejemplo, el caso de una estudiante rural del primer ciclo, que fue violada después de ser dopada al asistir a una reunión en casa de uno de sus compañeros. Se conoce de otros casos que han llegado hasta el

³⁹ Motoso

asesinato, de señoritas que han cortado con el enamorado o no han accedido a ciertas peticiones (notas de campo).

Así mismo, se han señalado prácticas de asedio, acoso y chantaje sexual a estudiantes de parte de quienes tienen poder y capacidad de negociar, los docentes. Por otro lado, el machismo también desencadena la homofobia, el rechazo a los homosexuales y lesbianas. Si bien se manifestó débilmente en la discusión grupal, es un problema de exclusión muy notoria en la UNSCH, como se ha señalado antes.

4.5. Contexto de desarrollo de la exclusión

En cuanto al contexto de desarrollo de la exclusión social y cultural, como se señaló al inicio, estas son prácticas cotidianas que están presentes en todos los espacios de interacción de los estudiantes con los diferentes miembros de la comunidad universitaria, así como en situaciones y circunstancias diferentes, tales como las aulas, durante el desarrollo de las clases, trabajos, exposiciones y evaluaciones; en las instancias administrativas de la UNSCH, al momento de hacer trámites y gestiones; en los principales servicios de la institución (salud, alimentación y vivienda); en reuniones y asambleas; en actividades electorales, festivas y deportivas como las olimpiadas universitarias; etcétera.

La discriminación está en todos los ámbitos de la universidad. En el quehacer cotidiano, en el aula con el profesor y otros compañeros, en la ciudad universitaria, en los trámites y en los deportes. Todos estamos involucrados, de alguna manera; muchas veces como víctimas y algunas veces como excluidores (EAP/D/V/HÑ).

Donde hay diversidad, marcadas diferencias socioculturales y por consiguiente desigualdades legitimadas, la exclusión, como señala Bruce (2007), es consustancial a la presencia de los otros; está presente en todo espacio de interacción de las personas y sale a relucir en determinadas circunstancias, particularmente en situaciones de conflicto. Veamos estos espacios a nivel de la UNSCH.

En las **relaciones cotidianas**. La exclusión está presente en el proceso de formación de amistades, a través de actitudes de omisión y menosprecio a determinados estudiantes, a los que no se quiere incorporar en el círculo de amigos; en la no recepción del saludo; en bromas cargadas de discriminación racial, étnica o de género; en apelativos utilizados para llamar a determinadas personas; en burlas, mofas, insultos e incluso en actos de violencia.

En el **aula**, durante el desarrollo de las clases. La exclusión se manifiesta con frecuencia en la formación de grupos de trabajo, que se hacen por afinidad y excluyendo a los que son "diferentes": los de procedencia rural, los que supuestamente son menos inteligentes, que tienen rendimiento bajo, o a los más pobres y humildes, con la desconfianza de que no puedan aportar intelectualmente o colaborar económicamente para la impresión del trabajo. Durante las exposiciones, se discrimina a los estudiantes bilingües que tienen como lengua materna el quechua y que han desarrollado la biliteracidad⁴⁰ (De la Piedra: 2011); quienes, con frecuencia, se equivocan o, como ellos mismos dicen, les sale el *mote*; entonces, son objeto de burla y risas por parte de sus compañeros, a veces con la participación o tolerancia de los propios docentes, hecho que les genera indignación, vergüenza, bloqueo y olvido del tema que están presentando.

En los salones, por ejemplo cuando un profesor pide formar grupos de tantas personas, se forman entre conocidos y a los del campo nos botan a un lado; pero eso no quiere decir que ellos sean mejores en conocimiento, quizá los que venimos del campo y a quienes nos consideran menos que ellos somos mejores porque sacamos buenas notas y tenemos buen índice académico, y recién allí te quieren poner en su grupo. Eso me hacían en serie 100, me excluían y a veces solo hacía el trabajo; pero sacaba buenas notas y poco a poco me conocieron y me ponen en su grupo. Ahora mismo, a los menos empeñosos, siguen excluyendo (EAP/E/V/HI).

Cuando estás exponiendo, como el quechua es nuestro idioma original, entonces te equivocas, te sale mal la palabra, o sea te sale el mote pues; entonces, todos se ríen, se burlan de ti, y uno se siente muy mal de vergüenza, de rabia e impotencia, y peor te olvidas lo que habías preparado para exponer y bajas de nota. Eso no debería ser. El profesor debería tomar en cuenta nuestra situación y no tolerar estas actitudes de los compañeros, que nos hacen daño. Algunos hasta se ríen igual, pero otros sí ponen orden (GF/M).

En el **aula**, la exclusión también se presenta con el trato vertical y autoritario de los docentes, con el tipo de conocimiento y la forma como se transmite, con el poco estímulo que se brinda a los estudiantes. La utilización de diversos mecanismos que limitan la participación de los estudiantes para formular preguntas es una de sus vías; otras se dan para absolver dudas o ampliar conocimientos y actitudes que ridiculizan a los estudiantes delante de sus compañeros.

En el aula, es el trato vertical del docente al alumno, ahí yo lo veo. A los docentes no les puedes contradecir y tienes que quedarte callada cuando te dicen algo o cuando te llaman la atención. Así tengas la razón, por el simple hecho de que él es docente, él es

⁴⁰Biliteracidad. Cualquier instancia en que la comunicación ocurre en dos o más idiomas y alrededor de los escritos.

doctor y yo soy alumna, simplemente por eso. Si no, ellos lo toman como falta de respeto [...]. A mí me pasó una situación muy difícil, yo tenía un problema en un curso [...] y el profesor, en una circunstancia, lo hizo público en el aula ese problema; y en mi concepción está mal porque él debió hablar primero directamente conmigo y no hacerlo público, porque a mí me hizo quedar mal con mis compañeros. Está bien que yo no sea estupendamente excelente en su curso [...]; pero el docente, como pedagogo que es, debió decirme qué está pasando, cómo hacemos, cómo superarlo; pero no, el docente hizo público el problema en el aula, los compañeros se quedaron mudos, nadie dijo nada, y yo me quedé con las ganas [de responder] y muy avergonzada. Pero si yo hubiera dicho algo: "profesor este, [...] creo que no es nivel, ni el lugar, ni para usted ni para mí", o decirle que estos no son niveles de respeto ni para usted ni para mí, o salirme del salón y decirle respetos guardan respetos, o hacerle notar de que me estaba haciendo sentir mal; pero el profesor estaba con el hígado en la cabeza y se sacó todo lo que quiso decir y no se dio cuenta de cómo me sentía, del daño que me estaba haciendo [...] Yo, la verdad, me sentí muy avergonzada y quería desaparecer en ese instante, porque hasta me hizo sentir que no estaba bien para estudiar Derecho; porque, en otras palabras, me estaba diciendo que tú no sirves para ser abogada [...] La verdad les falta mucho en las relaciones humanas; no solo son conocimientos. La universidad tiene que dar formación integral, preocuparse de qué calidad de profesionales forman. Pero yo veo que eso no hay en mi facultad y pocos son los que se interesan por eso (EAP/E/M/DE).

La gestión y el manejo de las **notas**. Son también formas de exclusión del docente a los estudiantes, más aún cuando se califica la participación del estudiante en clases y no se toma en cuenta las diferentes realidades y dificultades de los estudiantes rurales.

Muchos profesores califican la participación del alumno; pero los alumnos de la zona rural no son tan sociables como los de la ciudad; además, por las dificultades en el lenguaje, no participan mucho, tienen cierto temor; entonces, la nota de participación muchas veces no es objetiva; entonces, hay que generar confianza, motivarle a que hablen así se equivoquen. Se debe estimular a que el estudiante pregunte sobre sus dudas y absolverlas, porque si sale con una duda, esta se multiplica y al examen llegan con más dudas (EAP/DO/V).

Las **prácticas** son otro espacio de exclusión entre estudiantes. Los estudiantes ubicados entre los más aventajados o llamados *grupos de poder* toman los mejores equipos: teodolitos, microscopios, cámaras fotográficas u otros de acuerdo al tipo de formación y tipo de práctica que desarrollen. Por ejemplo, está el caso de una estudiante de Trabajo Social, quién gestionó su centro de práctica en una institución por cuenta propia y con mucho esfuerzo; pero su docente, en una actitud autoritaria, se lo dio a otro estudiante allegado, porque brindaban apoyo económico, sin haber participado en la gestión y mellando el derechos de la estudiante; ella no pudo hacer nada por temor a represalias (notas de campo).

Lo mismo ocurre en los **viajes de estudio**. Los jóvenes *privilegiados* toman los asientos preferenciales de los buses y dejan los peores para los estudiantes más

humildes; si es que el docente no interviene y ubica en orden de lista o rota la ubicación entre la salida y el retorno, para romper con las inequidades.

Otro espacio de exclusión son las **oficinas administrativas**. Cuando los estudiantes realizan gestiones diversas como tareas de matrícula, solicitudes de constancias de estudios, índice académico; solicitud de cartas de presentación para las prácticas o cuando presentan solicitudes para acceder a servicios de comedor, residencia o servicio de salud; los estudiantes señalan la falta de calidad en la atención, el trato hostil, poco cortés y hasta violento. Esta situación obedece a las dificultades lingüísticas del estudiante (quien tiene dificultad para expresarse adecuadamente); a su desconocimiento del proceso a seguir; o simplemente, por la actitud autoritaria, del trabajador, a lo que se suma la falta de información oportuna y adecuada, o los tratos preferenciales y prioritarios a otros usuarios.

En el acceso a los servicios de comedor y residencia, también se excluye a los estudiantes de procedencia rural y entre ellos a los más pobres, porque se les exige un conjunto de requisitos en cuanto a la documentación a presentar; además, de un nivel de índice académico óptimo, que en muchos casos se ven limitados de cumplir por los costos que demanda la gestión de los documentos en sus zonas de origen o por tener notas bajas; sin embargo, un estudiante de HÑ comentó que, a pesar de cumplir con el índice académico requerido, se le negó el servicio de comedor en un primer momento, manifestándole: "Tú debes tener comodidades para estudiar, porque tienes buenas notas; entonces, no necesitas este servicio". Muchos estudiantes señalan que entran al comedor los que menos lo necesitan, porque *saben mentir o palabrear* a las trabajadoras sociales; quienes también se dificultan en hacer el seguimiento minucioso, por los costos que demanda hacer las averiguaciones y visitas domiciliarias, como también por falta de estrategias más eficaces.

Las reuniones y **asambleas estudiantiles** son espacios de confrontación de ideas y posiciones, que también posibilitan el afloramiento de acciones discriminatorias y excluyentes cuando no se llega a consenso y las opiniones se polarizan; en estos espacios, salen a flote insultos a través de apelativos discriminantes por las carreras de estudios o por la cuestión racial, étnica y de género. En el caso de la Asamblea Universitaria, donde participa el tercio estudiantil, se señala que los estudiantes en general son manipulados y condicionados por los docentes, principalmente en contextos electorales. Un estudiante, ex miembro de la Asamblea Universitaria, comentaba que, en este espacio, los estudiantes de las carreras de ingeniería,

autodenominadas como las mejores y excluidos frecuentes, son excluidos por estudiantes de las especialidades de letras, estigmatizadas como las carreras menos valoradas, en función a la poca capacidad de formular propuestas y habilidades de argumentar o fundamentar ideas.

En ambientes de la Asamblea Universitaria, en el Tercio Estudiantil, en este caso los excluidos son los de Ingeniería Química y Metalurgia, Minas, Civil y Geología, que serían de la lista perdedora y los que excluyen como ganadores de las elecciones para AU son Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Agrarias. Entre estos grupos, existen pugnas que resaltan la discriminación (EAP/D/V/HÑ).

Los problemas de exclusión entre escuelas de formación profesional se dan con frecuencia durante los desfiles, el paseo de estandarte por el día de la universidad en el mes de julio, cuando cada escuela pasa con su banderola por la Plaza Mayor, lanzando sus lemas y arengas relativas a su especialidad; entonces, los estudiantes de otras escuelas responden con los apelativos asignados. Es el caso de la Facultad de Educación, que mayormente tiene estudiantes de procedencia rural, con frecuencia sus estudiantes reciben el apodo de *burros*; haciendo notar como que son los menos preparados de la universidad, o frases como: "*¡docasión!* y *a, bi, ci, chi*", como una burla a la mala pronunciación de las palabras: "educación" y "a,b,c,ch", o como burla a su futuro desempeño como maestros rurales (Oliart: 2011). Igual ocurre con los estudiantes de Agronomía, a quienes les dicen "campesinos", porque ellos trabajan en el campo; también porque dicha escuela tiene el mayor número de estudiantes de procedencia rural.

La exclusión sociocultural por especialidades o EFP se hace más notoria en las actividades deportivas, principalmente en las olimpiadas universitarias que se desarrollan con cierta periodicidad; donde las barras expresan los sentimientos discriminantes y excluyentes hacia los grupos rivales, con los apelativos asignados a cada escuela; tanto por las características socioculturales de los estudiantes o por la estigmatización y supuesto prestigio de las carreras.

La discriminación se da en diferentes espacios, hasta en los deportes como las olimpiadas. Allí dicen: "Esos cholos, esos indios" al equipo contrario, de manera despreciativa, siempre hay insultos [...] (EAP/EV/AN).

En la siguiente matriz, se resumen los apelativos asignados a las diferentes especialidades que existen en la UNSCH; apelativos que son expresados con frecuencia por las barras durante las olimpiadas universitarias.

Apelativos que se le asignan a las diferentes especialidades de la UNSCH

FACULTAD	EFP	APELATIVOS
Ciencias Agrarias	Agronomía	<i>Vacas, campesinos</i> . Por la procedencia generalmente rural de sus estudiantes, y por trabajar en el campo.
	Ing. Agrícola	<i>Llamas</i> . Porque hacen canales de irrigación e infraestructura rural en el campo, y porque se desempeñan en las alturas.
	Med. Veterinaria	<i>Mata perros o perros</i> . Porque su campo de acción es con animales.
Ciencias Biológicas	Biología	<i>Sapos</i> . Porque estos son animales que usualmente se analizan en los laboratorios de Biología.
	Farmacia y Bioquímica	NP
Ciencias de la Educación	Ed. Inicial	<i>Burros, niñeras</i> . Por trabajar con niños pequeños.
	Ed. Primaria	<i>Burros, ¡Idocasión!, a-bi-ci-chi</i> . Por el origen, mayormente rural de los estudiantes y por el <i>motoseo</i> frecuente de estos.
	Ed. Secundaria	
	Ed. Física	
Ciencias Económicas, Administrativas y Contables	Adm. de Empresas	<i>Ballenas</i> . Porque la facultad usa como símbolo al delfín.
	Auditoría y Contabilidad	<i>Botellers</i>
	Economía	<i>Ciencias ocultas</i>
Ciencias Sociales	Antropología Social	<i>Diablos, antropomorfos, terroristas</i> . Porque, según dicen, ellos no creen en nadie; y porque los asocian a la ideología de SL.
	Arqueología e Historia	- <i>Huacos, busca huesos o chakchahuesos</i> . Porque trabajan con fósiles y huacos. - <i>Chistoria</i> . Porque su carrera es un chiste.
	Trabajo Social	- <i>Club de madres, Vaso de leche, Wawawasi</i> . Porque trabajan con organizaciones sociales. - <i>Servilletas, trabajadoras sexuales, sirve cafés, barrenderas o asistentas</i> . Cómo sinónimo de poco inteligentes, y por ser una carrera de servicio. - <i>Mujercitas</i> . Se les dice a los estudiantes varones que estudian esta carrera, por ser considerada una profesión exclusiva para mujeres.

	Ciencias de la Comunicación	<i>Chismosos, urracos</i> . Porque trabajan buscando noticias y <i>chismes</i> .
Derecho y Ciencias Políticas	Derecho	<i>Torcidos, chuequitos, suwas</i> ⁴¹ , <i>ratas, rateros</i> . Porque son considerados ladrones, corruptibles y que por dinero se venden al contrincante.
Enfermería	Enfermería	<i>Inca Kolas, botabacines, barchilonas</i> . Porque ponen inyección a los pacientes en la nalga y son profesionales dependientes.
Ingeniería de Minas, Geología y Civil	Ingeniería de Minas	<i>Topos</i> . Porque trabajan perforando rocas, como los topos.
	Ingeniería Civil	- <i>Chi chiviles, adoberos, pajas, tapialeros, jornaleros, albañiles, robots</i> . Como forma de bajar la excesiva sobrevaloración de la carrera. - <i>Dicen hacer grandes obras, pero solo hacen obras con adobes hechos de paja</i> . Para mostrarlos como técnicos, sin visión social.
	Ingeniería de Sistemas	<i>Virus inútiles</i>
	Cs. Físico-Matemáticas	No precisan (NP)
Ingeniería Química y Metalurgia	Ingeniería Química	<i>Pasteleros</i> . Porque ellos saben cómo preparar sustancias químicas y drogas, como la pasta.
	Industrias Alimentarias	NP
	Ing. Agroindustrial	<i>Cocineros</i>
Obstetricia	Obstetricia	<i>Parteras, comadronas, jala wawas</i> ⁴² . Porque su trabajo consiste en ayudar a nacer a los bebés, y se les asocia con las parteras.

Fuente: EAPs y GFs 2011

Como se puede ver, los apelativos más despectivos son asignados a las carreras que tienen estudiantes de mayor procedencia rural, como Educación (fundamentalmente Primaria y Secundaria), Agronomía, Ingeniería Agrícola, Ciencias Sociales y a las consideradas femeninas como: Educación Inicial, Educación Primaria, Trabajo Social, Enfermería y Obstetricia.

⁴¹ Suwa. Palabra en quechua que significa "ladrón".

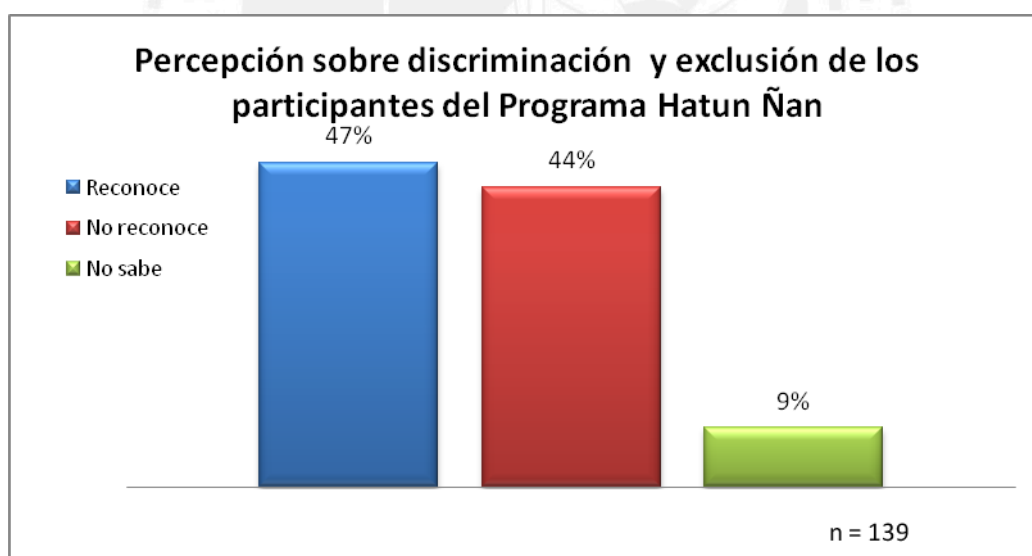
⁴² Jala wawa. Son dos palabras quechuas; *jala* significa "saca" y *wawa*, "bebé".

4.6. Percepción de los estudiantes sobre la exclusión social y cultural

La exclusión sociocultural es un problema poco visibilizado en la mayoría de los estudiantes de la UNSCH, a pesar de ser un comportamiento cotidiano presente en todo espacio de desenvolvimiento, por las formas sutiles o camufladas como se practican y por la *naturalización* del problema. El no reconocimiento de la exclusión también puede ser una manera de negar o disimular el problema, como mecanismo de defensa, para no ser más estigmatizado como excluido; en tanto, es una manera subjetiva de mirar no solo al otro, sino a sí mismo, como refiere Callirgos (1993).

Según la entrevista aplicada a los primeros estudiantes beneficiarios del Programa Hatun Ñan, de un total de 139 estudiantes, solo el 47 % reconoció la existencia de exclusión en la universidad, a pesar de ser ellos las víctimas más vulnerables de la exclusión social y cultural; el resto no lo reconoció o no sabía, que al final es no reconocimiento. Como se puede ver en la gráfica N° 12.

GRÁFICA N° 12



Fuente: Elaborado en base a datos de Línea de base y diagnóstico de HÑ, 2007

Así mismo, muchos de los entrevistados, en un inicio, manifestaron que no existía discriminación ni exclusión social y cultural en la UNSCH, incluso en quienes abordaron este problema en algunas asignaturas; pero, durante el proceso de la

entrevista, recién fueron reconociéndola como un problema latente en la educación superior, y que merecía ser tratado con mayor profundidad.

Nadie reconoce la exclusión. Dicen que no hay discriminación porque es muy sutil. Es más, es la primera vez que me preguntan sobre discriminación y exclusión, y me parece importante; porque últimamente está saliendo a luz la discriminación, a raíz de las últimas elecciones [elecciones presidenciales del 2011], porque a los que votaron por un candidato les dicen: "este es un cholo, un indio" (EAP/E/V/IS).

Muchos estudiantes no reconocen la existencia de la exclusión social. Yo misma, cuando al inicio usted me preguntó, dije que no había exclusión en Ciencias Sociales; pero ahora que me pongo a analizar con otras preguntas que me está haciendo, veo que si hay exclusión por género, por raza, etcétera. Pero nosotros no nos damos cuenta, incluso nosotros mismos marginamos y excluimos. Muchas veces se presenta como bromas y es algo tan cotidiano que no le tomas interés (EAP/E/M/TS).

De otro lado, así se reconozca la existencia de la exclusión social en la universidad, las víctimas señalan que "lo aguantan nomás pues, qué pueden hacer". Nadie quiere denunciar por vergüenza, por temor a ser estigmatizados y para evitar represalias; más aún si se trata de alguien con poder como el docente. Nadie quiere decir que fue excluido directamente; sino lo cuentan como experiencias que han sufrido otras personas: amigos, compañeros, paisanos. Se reconoce como problema social que sufren los estudiantes, pero no de manera individual y personal, como refieren los siguientes testimonios:

Generalmente, no se reconoce la exclusión social. Por eso se le deja pasar, ni se reclama. Y si reclamas, algunos docentes ya te marcan; entonces hay temor [...] (EAP/D/V/HÑ).

No reconocen [...], de repente, entre cuatro paredes, podrían reconocer que yo he sido discriminado; pero, ante los demás, es difícil que digan yo he sido discriminado; porque haría que los demás te vean menos (EAP/E/M/DE).

Los estudiantes son conscientes de la exclusión. Pero esta es asolapada, es más subjetiva, se encubre con bromas; aunque, a veces, se objetiviza, pero no se denuncia (EAP/D/V/FUSCH).

Quienes reconocen los problemas de exclusión social y cultural en la UNSCH son los estudiantes de Hatun Ñan, gracias a que el Proyecto ha puesto el problema en agenda y debate con los jóvenes, a través de diferentes actividades como talleres y cursos, entre ellos el curso de *Ciudadanía intercultural*, desarrollado con apoyo de la PUCP.

Muchos no teníamos conocimiento de lo que es la exclusión. Pero, en el transcurso de nuestra vida estudiantil, lo vives; entonces, cuando llevas algún curso o por algún otro medio la reconoces. En este caso, HÑ nos dio el curso de Interculturalidad y recién nos hemos dado cuenta que sí existe; pero muchos ya lo toman como parte de su vida y no

saben diferenciar si es exclusión o discriminación; aunque dicen, me han apartado, no me han tomado en cuenta y no dicen el término de exclusión (EAP/ED/V/FUSCH).

La falta de visibilizar y no reconocer el problema no permite su abordaje y búsqueda de soluciones. Los estudiantes que reconocen la existencia de la exclusión social y cultural en la UNSCH, aunque sean pocos, lo perciben como un problema que afecta su dignidad, autoestima, desempeño académico y desarrollo personal; porque no se les reconoce y/o no se les permite ejercer sus derechos plenamente. Entonces, cuestionan y empiezan a plantearse algunas formas de respuesta, las que se abordarán en el siguiente capítulo.

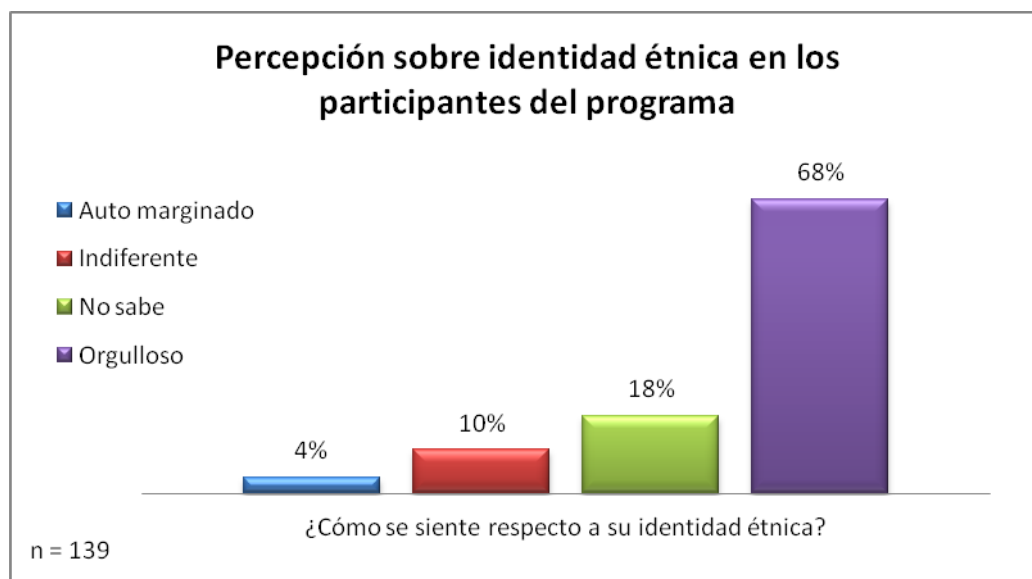
La exclusión [...] ¡Está mal, pues! Si todos somos iguales, todos tenemos derechos iguales, nadie tiene porque excluimos; aunque no nos consideran igual, deben respetar nuestros derechos (EAP/E/M/FBQ).

La exclusión tampoco es reconocida a nivel de los docentes; porque, el hacerlo interpela sus propias acciones, en tanto todos son excluidores en alguna medida, ya sea de manera directa o indirecta, consciente o inconscientemente, unos más que otros. Esta actitud indiferente del docente, tolerante a los actos de exclusión que se practica entre sus alumnos, permisible a comportamientos autoritarios de sus colegas o del personal administrativo, lo hace actor pasivo y cómplice, que contribuye a la persistencia del problema.

Una docente afirmó que no había visto exclusión en la UNSCH, y con cierta duda señaló que solo en las exposiciones observó que unos se ríen de otros, porque son de distinta procedencia y condición, pero que lo hacían por broma. Agregó que tampoco hay discriminación de género, que por el contrario a "Enfermería y Obstetricia, los de ingeniería, nos cantan que somos sus cholas de corazón". Se toma en broma las burlas de las que son objeto algunos estudiantes por el *motoseo* y no las consideran como actos de exclusión cultural y lingüística; así mismo, no reconocen la carga discriminante del término *chola*.

En cuanto a la identidad étnica, se puede apreciar que, de los estudiantes beneficiarios de Hatun Ñan, entrevistados al iniciar el programa, un 68 % manifestó sentirse orgulloso de su cultura e identidad, porque reconocieron valores positivos como el apoyo mutuo, la solidaridad y el respeto por las personas y por la naturaleza; comparado al individualismo de los estudiantes urbanos (ver gráfica N° 13).

GRÁFICA N° 13



Fuente: Elaborado en base a datos de Línea de Base/Diagnóstico de HÑ, 2007

El 18 % de los estudiantes está entre los que no saben o no reconocen; el 10 % son indiferentes. Esto refleja la dificultad de reconocer el ser rural, el reconocer la característica que los hace sujetos de exclusión; situación que debilita su identidad. Solo un 4 % ha reconocido ser excluido, pero la califican como auto-marginación, que en el fondo es un mecanismo de protección frente a la estigmatización.

4.7. Efectos de la exclusión social en los estudiantes

La exclusión social y cultural, como expresión de la discriminación, constituye un acto atentatorio a la dignidad humana, y tiene efectos negativos en las personas que sufren el problema. Como se señaló anteriormente, limita la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos, bienes y servicios, y el disfrute de los derechos humanos fundamentales. La exclusión limita el desarrollo horizontal y simétrico entre ciudadanos y genera temor, desconfianza, resentimiento y muchas veces hasta el odio hacia las personas que los excluyen. Bruce (2007), al referirse al racismo como otra forma de exclusión, señala que este tiene efectos no solo en los excluidos, generando resentimientos, sino también en el excluyente, generando remordimientos; en este caso, por las fuerzas internas contradictorias en el individuo, entre las prácticas discriminatorias aprendidas y el deseo de no parecer racista por los discursos democráticos (Callirgos: 1993).

Los estudiantes reconocen que la exclusión ocasiona daños en el desarrollo integral de los estudiantes, debilita su autoestima y su identidad cultural, llevándolos en muchos casos a perderla, porque para ser aceptados en estos contextos de exclusión social y cultural terminan imitando, asimilando o apropiándose de elementos culturales de los excluidos. Igualmente señalan que les afecta en el rendimiento académico, porque la omisión, las burlas de sus compañeros y la subvaloración de sus docentes, los hace sentir mal, les quita las ganas de estudiar, en algunos casos incluso llegan a internalizar que son malos alumnos. (Reynaga: 2009)

a) Efectos en la autoestima

La autoestima es la valoración que uno tiene de sí mismo y está ligado a aceptarse tal cual es, por nuestros pensamientos, sentimientos y por las acciones que realizamos. Muestra el grado de aceptación o rechazo que una persona siente frente a sí mismo, y expresa una actitud de aprobación o desaprobación, así mismo el grado en que se siente capaz, exitosa, digna y actuar como tal. Es quererse a sí misma y saberse valorado (García: 2005, adaptado de Céspedes y Valdivia: 1997). Es un proceso que pasa por el *autoconcepto* que hacemos de nosotros mismos a partir de una mirada interna, a manera de introspección, que permite autoconocernos; para luego asumir una autocrítica, que nos permite reconocer nuestras debilidades para superarlas, así como nuestras fortalezas, para potenciarlas; que nos lleva a regular nuestros impulsos y actitudes a manera de autocontrol, para alcanzar el equilibrio en nuestras relaciones interpersonales.

El desarrollo de la autoestima guarda relación con la autonomía, que viene a ser la capacidad que tiene una persona de tomar decisiones de manera libre, voluntaria y controlar los acontecimientos que tienen que ver con su vida. La autonomía está muy relacionada con la capacidad de generar poder sobre sí mismo para ejercer los derechos y para interactuar con los demás en el logro de objetivos tanto personales como colectivos, a través del desarrollo de medios materiales y no materiales (Vargas: 2005, tomado de *Apropósito del género, del grupo temático género*.1997).

La autonomía enfoca procesos internos de autodeterminación y autorrealización, y alude al control y modificación de múltiples relaciones de poder que afectan a las personas; perfila procesos de individuación y construcción de identidades, dándole consistencia y articulación. La autonomía tiene cuatro dimensiones: autonomía física,

referida al control del cuerpo y la sexualidad; autonomía económica, al acceso y control equitativo de recursos; autonomía política, a los derechos políticos básicos que incluye el derecho a la autodeterminación; y autonomía sociocultural, que es el derecho a una identidad independiente, sentimiento de valor propio y sentimiento de autoestima (García: 2005).

En una sociedad donde hay relaciones de poder desiguales y diferenciación racializada de las personas, los estudiantes de origen rural andino y amazónico llegan a la universidad con baja autoestima, producto de la discriminación estructural e histórica a la que han sido condicionados; que, en regiones post conflicto como Ayacucho, se debilitó mucho más, tanto por efectos de la propia violencia como por la estigmatización de la que fue objeto la población. Entonces, la exclusión sociocultural que sufren en la universidad debilita mucho más su autoestima; porque, como ellos mismos dicen, les daña en su sentimiento más profundo, en su dignidad.

La exclusión daña los sentimientos en el alma de las personas y crea resentimientos; aunque, en algunos casos, paradójicamente, puede llevarles a esforzarse más. Mella la dignidad de la persona, deteriora más la autoestima y afecta en el aspecto académico, en el rendimiento académico y en el desempeño futuro; porque genera heridas en el alma y se reproduce por generaciones (EAP/E/V/IS).

Yo pienso que afecta en la autoestima, porque cuando te sientes excluido de frente baja tu autoestima; alguna frase excluyente hiere a tu personalidad y pueda que cambie también tu forma de ver las cosas, debilita tu identidad; porque, cuando a uno le discriminan, tienes ganas de renunciar a tu identidad, a tu cultura, porque no va o no encaja con la mayoría; entonces, a uno le condicionan para cambiar la identidad. Ese es el gran problema (EAP/EG/V/EDS).

La baja autoestima repercute a su vez en el debilitamiento de la identidad cultural; así mismo, limita el desarrollo de las capacidades de liderazgo del estudiante. Les genera el deseo de aislarse de los pares, al no ser aceptados en el grupo. A este comportamiento le llaman *autoexclusión*; pero que, en el fondo, constituye un mecanismo de protección para evitar burlas o agresiones; provocando, en algunos casos, el abandono de los estudios cuando no tienen apoyo afectivo y emocional de la familia o los amigos. Como refieren los siguientes testimonios:

Primero, que no va a poder desarrollar el liderazgo. No va poder desarrollarse personalmente, emocionalmente, incluso tuve a una compañera que dejó de estudiar porque los compañeros se burlaban de ella (EAP/E/M/TS).

Afecta en cuanto a la motivación del estudiante y su deseo de superación; también puede dañar otros valores como la identidad, e incluso en su desempeño futuro si no se le ha inculcado el amor en casa (EAP/D/V/FUSCH).

El nivel de afectación depende de muchos factores, del soporte familiar y el amor que han recibido en casa, de la capacidad de agencia, de la posibilidad de establecer y participar en redes sociales de amigos o paisanos y, fundamentalmente, de cuán sólida es su identidad cultural. Como refieren los siguientes testimonios:

El efecto que puede tener la discriminación y exclusión es doble, positivo y negativo. Pasa porque uno tenga bien arraigada su identidad cultural y sea consciente de su capacidad. Cuando el estudiante tiene baja autoestima, baja su rendimiento; en cambio mis amigos y yo hemos logrado utilizar el lado positivo, decíamos no tenemos internet, ellos tienen libros, sus padres son profesionales, pero también decíamos que eso no nos puede desanimar; porque nosotros también sabemos lo que ellos no saben y podemos aprender lo que saben y lo que no pueden aprender. Así, iniciamos con XX y otros amigos [...] para mejorar, esforzarnos más y la gente que toma así [la exclusión], son aquellos que están sobresaliendo y están terminando sus estudios. Y los que han tomado negativamente, yo diría que hasta han dejado de estudiar (EAP/ED/V/FUSCH).

Afecta en la parte psicológica. En el aspecto personal, les baja la autoestima, se sienten mal; más aun si ellos viven solos, si no tienen el soporte de un hermano, de una mamá que le anime. Conozco el caso de un chico que tuvo que volver a su lugar de origen dejando todo de la noche a la mañana; porque sufrió un acto discriminatorio y se sentía mal; luego dijo que tengo que volver y lo está haciendo; entonces, se le está apoyando emocionalmente. Sin embargo, a otros les sirve para salir adelante, de repente tienen autoestima sólida o personalidad fuerte (EAP/DO/M).

b) Efectos en el rendimiento académico

El rendimiento académico tiene diferentes definiciones desde las diferentes disciplinas como la Pedagogía, Psicología, entre otras. En este caso, se define el rendimiento académico, de manera general, para establecer la relación con los problemas de exclusión, como la valoración de la capacidad cognitiva del estudiante en el ámbito educativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, en el rendimiento académico, interviene un conjunto de factores, tanto de carácter individual o personal del estudiante, como las capacidades, habilidades, motivación y el nivel de autoestima; también los factores ambientales o del entorno, como la familia y el ambiente institucional y social.

Así, el rendimiento académico no es únicamente resultado del esfuerzo del estudiante, sino también del aporte del docente; de la motivación, metodología de enseñanza, recursos que utiliza y tipo de relaciones que establece con el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, la exclusión social, como una problemática presente en la universidad, afecta en el rendimiento académico de los estudiantes.

En tanto el rendimiento académico guarda relación estrecha con la autoestima del estudiante, es un factor que estimula la superación personal; la autoestima positiva va

crear condiciones proactivas para el estudio porque estimula sentimientos de confianza y seguridad; por el contrario, si esta es baja puede generar desconfianza, inseguridad, desánimo y bloqueo en la perspectiva y visión de futuro del estudiante, desmotivando y limitando su desempeño; por tanto, condicionando el bajo rendimiento académico.

Sí, la exclusión les afecta bastante moralmente y de repente académicamente también; más si el propio docente te baja la moral, pierdes las ganas de seguir y quieres tirar la toalla, no encuentras sentido de [...] qué estás estudiando, si uno no está firme, no tiene fuerza para defender su carrera (EAP/E/V/HI).

Fundamentalmente afecta en la parte emocional y en lo académico; porque están concatenados. Los andinos tenemos doble lengua y por no hablar bien el castellano se burlan; entonces, al querer hablar bien se olvida el contenido de la exposición [...]. También por esa vergüenza no participan y cuando se dice voy a puntuar más a los que participan y menos a los que no hablan, les afecta (EAP/DO/V).

Los efectos de la exclusión en el rendimiento académico no son visualizados por las autoridades ni docentes, para así cambiar el sistema de trabajo; sino, como en todo el sistema escolar, la responsabilidad recae en el estudiante, a quien se le exige esforzarse para alcanzar las metas trazadas, para cumplir con las aspiraciones de profesionalización. Sin embargo, en contextos de exclusión, donde el docente subvalora al estudiante y no le señala los errores y limitaciones que detecta de manera adecuada, ni oportuna, es difícil que se pretenda lograr mejoras.

Si te excluyen de los grupos de trabajo, se burlan de lo que hablas; y el profesor tampoco te estimula y más bien consiente las mofas de los compañeros, pierdes las ganas de estudiar; toda la ilusión que tenías de estudiar en la universidad se te va y a veces te dan ganas de dejarla. Pero tiene que pesar la meta que te has propuesto y el esfuerzo que tus padres hacen para mandarte a la universidad, y hay que seguir. Pero no todos somos fuertes, muchos se desaniman y abandonan (GF/MX/2009).

Un efecto colateral negativo de la exclusión en este aspecto es que los estudiantes pierden valores éticos y recurren a cualquier estrategia para aprobar sus cursos a como dé lugar, sin importarles obtener una formación sólida, sino avanzar como sea para concluir los estudios y lograr el grado o título profesional.

Afecta al estudiante en el sentido de que pierde los valores humanos, pierde la ética. Con el maltrato, ya no se preocupa en lograr sus metas de aprender, sino solo quieren aprobar y aprobar como sea, sin estar bien preparados; muchas veces con plagio. También afecta en su rendimiento, incluso en su comportamiento; se vuelven violentos. Hemos visto casos de dos alumnos que se han suicidado, podría ser que se hayan agravado por otros problemas también (EAP/TND/M).

c) Efectos en el desempeño futuro

Los efectos de la exclusión social no solo se manifiestan en el desempeño actual como estudiantes universitarios, sino que dejan marcas para el desempeño profesional futuro, así como para el ejercicio pleno de la ciudadanía; porque las inseguridades, temores, desconfianza, frustraciones y resentimientos que genera la exclusión, pueden quedar en el subconsciente de las personas y aflorar en cualquier circunstancia difícil que se les presente, y condicionarlos a actuar como potenciales excluyentes en el futuro. Esta situación, posiblemente ocurre con los docentes de la UNSCH; como ellos sufrieron la exclusión en su vida estudiantil, reproducen esa actitud en la interacción con los estudiantes, con los más débiles, muchas veces de manera violenta o innecesaria, reforzando el círculo vicioso de la exclusión.

La exclusión no solo afecta en el desempeño del estudiante en la vida universitaria, sino en la vida profesional futura; porque se le ha generado inseguridad y hasta en los concursos les gana esa inseguridad y no logran acceder a los centros de trabajo (EAP/EG/MTS).

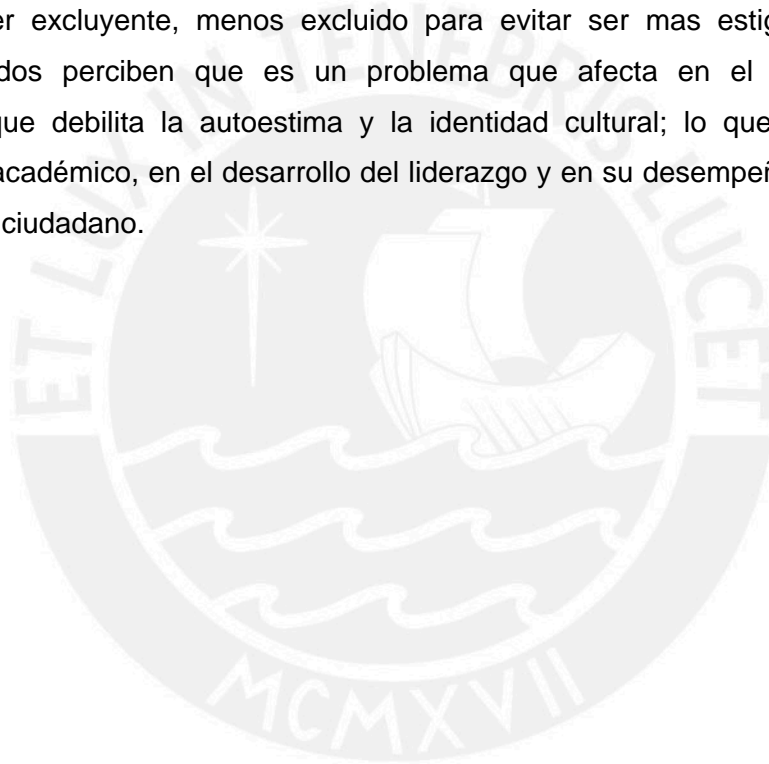
Algunos docentes se han olvidado que también fueron estudiantes alguna vez, y tratan mal a los estudiantes; son poco comprensivos, intolerantes [...]. No sé si fueron tan buenos de estudiantes, porque en vez de motivarnos, desanimas (DG/MX).

A manera de síntesis de este capítulo, la exclusión social y cultural en la UNSCH es de carácter institucional, que combina tanto valores, aspectos normativos y actitudes de los miembros de la comunidad universitaria. Esta guarda una relación estrecha con la exclusión estructural del país, que parte desde el carácter de las políticas económicas y sociales, que no guarda relación con las reales necesidades de la universidad pública del país y particularmente la UNSCH. La exclusión se da tanto en el acceso, el proceso de formación como en los resultados. En el acceso, a través de mecanismos como los exámenes de admisión, que siendo necesarios, limitan el ingreso de los grupos más vulnerables, desatendidos y con menor capital cultural; en el proceso de formación, a través de las formas y calidad de enseñanza que se ofrece a un grupo heterogéneo, así como el trato que se les da a los estudiantes; finalmente, en los resultados, a través de dificultades en el acceso al mercado laboral y los círculos académicos de su especialidad, que presentan los egresados

En la medida que la exclusión es un problema histórico y el comportamiento aprendido, que pervive en el inconsciente colectivo, tiene como actores a todos los miembros de la comunidad; quienes cambian roles de excluyentes o excluido de

acuerdo al contexto y circunstancias particular; sin embargo, en tanto la universidad es una organización jerárquica con una composición diversa social y culturalmente, los grupos más vulnerables constituyen los estudiantes de condición socioeconómica más precaria, de procedencia rural campesina o urbana marginal, dentro de este grupo, las mujeres; lo que reafirma que la exclusión sociocultural en la UNSCH combina fundamentalmente la discriminación racial, étnica y de género con la pobreza.

Siendo una práctica cotidiana, la exclusión es poco visibilizado en la institución, tanto por la naturalización del problema, como por las formas diversas y muchas veces sutiles de su práctica. Los estudiantes que reconocen, perciben como un problema que está presente en la universidad, pero como un problema de otros; nadie quiere reconocer ser excluyente, menos excluido para evitar ser mas estigmatizado; sin embargo, todos perciben que es un problema que afecta en el desarrollo del estudiante, que debilita la autoestima y la identidad cultural; lo que repercute en rendimiento académico, en el desarrollo del liderazgo y en su desempeño como futuro profesional y ciudadano.



CAPÍTULO V

FORMAS DE RESPUESTA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL

5.1. Respuestas de los estudiantes

Este capítulo desarrolla aspectos referente a las respuestas que se desarrollan en la universidad frente a los problemas de discriminación y exclusión sociocultural; desde los propios estudiantes, gracias a la capacidad de resiliencia y agencia individual y colectiva; luego las desarrolladas desde la propia institución, a través de medidas inclusivas y de acción afirmativa; finalmente, las propuestas de los estudiantes frente a la exclusión, recogiendo previamente sus aspiraciones sobre las relaciones humanas y sobre el funcionamiento de la propia universidad.

Antes de abordar los mecanismos de respuesta de los estudiantes a los problemas de exclusión, se hace importante señalar las clasificaciones establecidas de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNSCH como *ciudadinos, urbanizados y rurales*, por Oliart (2011), en el capítulo referido a *Vida universitaria y masculinidades mestizas*, de su texto antes señalado sobre *Políticas educativas*, donde publica investigaciones desarrolladas entre 1994 y 2000. La clasificación apela a marcas geográficas, culturales y raciales para hacer las diferencias entre estudiantes; de esa manera, con la *racialización* geográfica, lo rural se asocia con lo indígena, y lo urbano con lo blanco o mestizo. Por su parte, De la Cadena (1996), a partir de sus estudios sobre racismo en el Cusco, y apelando a las mismas marcas, clasifica a las personas como *indios, mistis* y en *proceso*.

- Los *ciudadinos*. Son estudiantes nacidos y criados en la ciudad capital, u otras ciudades provincianas; los que provienen de familias de clase media urbana. Según la tipificación de De la Cadena, vendrían a ser los *mistis*.
- Los *urbanizados* o *integrados*. Serían el grupo intermedio, que son los hijos de migrantes rurales que han crecido en la ciudad; que serían, además, la primera o segunda generación de profesionales de la familia; de padres de origen rural, con diversos grados de bilingüismo y con un fuerte afán por parecerse más a los ciudadanos, imitando sus modos de vestir, frecuentando los mismos lugares de diversión y asumiendo un comportamiento subordinado frente a ellos para poder ser aceptados. Este grupo correspondería a personas en *proceso*, denominados así por De la Cadena porque están en proceso de *desindianización*. En otras versiones populares, a este grupo se le conocen también como *chawamistis*⁴³.
- Los *rurales*. Son los estudiantes que han migrado recientemente; frente a cuya presencia, en la universidad, hay un discurso lleno de ambigüedades, porque se sigue hablando de ellos como los recién llegados al medio universitario. Según De la Cadena (1996, 2004), este grupo correspondería al de los *indios*, los *recién bajados* de la altura. Son estudiantes que aún no encajan o corresponden en la imagen tradicional y estereotipada del estudiante universitario (blanco, urbano y castellano hablante).

Esta forma de clasificación puede ayudar a identificar el tipo de respuesta que desarrolla cada grupo de estudiantes, o la actitud que asumen en relación a los problemas de exclusión sociocultural, según su ubicación frente al problema.

Los *ciudadinos* están catalogados por los estudiantes entrevistados en el estudio como los grupos excluyentes, los *pituquitos*. Este grupo se desenvuelve con mayor facilidad en la universidad; están en mejores condiciones de desempeño académico y social por haber tenido mejores oportunidades educativas preuniversitarias. Ellos han desarrollado la literacidad académica a través del modelo occidental de acceso al conocimiento, basado en la sistematización de la información escrita y la lectura establecida por el sistema educativo formal. Ellos, en tanto son catalogados como grupos excluyentes antes que excluidos, se muestran indiferentes a abordar el problema y reconocerlo, aunque este sea parte de su práctica para construir su

⁴³ *Chawa*. En quechua es "crudo". *Chawamisti* se entendería como el "misti crudo" o "a medio cocer".

posición de privilegio. Ven como algo natural la discriminación y exclusión, a pesar de que ellos también son excluidos por otros, como los jóvenes de la costa y ciudades más grandes como Lima.

En el lado opuesto, están los *rurales*, que son los estudiantes más vulnerables a la exclusión sociocultural; quienes, en su mayor parte, presentan mayores desventajas y dificultades frente a los demás, por las limitadas oportunidades que han tenido para su desarrollo académico y por las brechas de desigualdad educativa. Arrastran las deficiencias propias de la educación básica rural, que se caracteriza no solo por el aprendizaje en lengua ajena e impuesta, sino también en el acceso al conocimiento a través de la sistematización de información teórica (lectura y escritura), a jóvenes cuya experiencia cognitiva se ha desarrollado a partir de la práctica, de la observación y la experimentación, del *aprender haciendo*, con el desarrollo de roles y tareas concretas en el seno familiar o comunal.

Este grupo de estudiantes tiene que hacer esfuerzos especiales para superar las dificultades y choques culturales que les genera su inserción en la vida universitaria, para así lograr sus objetivos de profesionalización; todo ello ante la indiferencia del sistema educativo, y la poca importancia y desatención de la institución universitaria.

Al centro, están los *urbanizados* o *integrados*, que son hijos de familias migrantes rurales tradicionales, o de los desplazados durante la violencia; quienes ya nacieron en las ciudad o han llegado a ella muy pequeños y se han apropiado de parte de las costumbres urbanas, y pueden hablar o no el quechua. En la medida que la ciudad y la migración *desindianiza* (De la Cadena: 2000), son estudiantes que estarían en proceso de *desindianización* o de aproximación a los urbanos.

Por esta razón, muchos de ellos son considerados como los "alienados", por sus compañeros; porque están perdiendo las costumbres de sus comunidades de origen y su identidad cultural; por asimilarse a la cultura urbana y parecerse más a los ciudadanos, para no ser excluidos, convirtiéndose también en excluidores de sus pares rurales recién llegados a la ciudad. Algunos estudiantes de este grupo conservan muchos aspectos de la identidad rural, por las prácticas de los padres, y son solidarios con los estudiantes de origen rural.

Los que excluyen son también los estudiantes de procedencia rural, que ya viven más tiempo en la ciudad o han estudiado la secundaria en la ciudad (EAP/E/V/AG).

En los primeros años, cuando recién vienes, es cuando ves más fuerte la exclusión; no solo te excluyen los de la ciudad, sino también los que vienen del campo, que ya han estudiado en la ciudad y se creen como si siempre hubieran vivido en la ciudad. Son los alienados, que ya se creen urbanos (EAP/DV/HÑ).

A propósito del término alienados, no necesariamente a todos los que asimilan la cultura urbana se les puede llamar así; sino solo a quienes, como producto de la exclusión que sufre, reniegan de su cultura de origen y asimilan de manera acrítica la cultura urbana occidental. Porque, en el contexto actual, donde la globalización ha ingresado a todos los lugares, hay mayores contactos culturales de manera directa o mediática; entonces, muchos jóvenes rurales se acomodan a los parámetros urbanos; mezclando y utilizando elementos de su cultura de origen con la cultura dominante, según sus necesidades, formando así lo que Huber (2002) llamaría culturas mixtas o híbridas.

La diferenciación que hacen los estudiantes de sus pares guarda relación con la caracterización que hacen de la comunidad en relación a la ciudad; lo que influye en el comportamiento de los estudiantes y en el trato al *otro*, según de dónde procedan (notas de campo).

A la comunidad se le caracteriza como un espacio donde aún hay respeto por los mayores, adultos y niños; donde hay solidaridad, cooperación y reciprocidad entre sus miembros; cuidado por la naturaleza y la tierra y donde preservan mejor la cultura ancestral. Pero donde también hay mayor pesimismo y conformismo, poco acceso a la información y anteriormente poca valoración por la educación, particularmente para las mujeres; pero que está cambiando últimamente, ya que ahora ven a la educación superior como el canal fundamental del progreso, y la vía para salir de la pobreza.

Por el contrario, a la ciudad se la percibe como un espacio que ofrece mayores oportunidades y posibilidades de desarrollo; porque hay mayor acceso a la información y el conocimiento, hay mayor optimismo para el desarrollo al ver esfuerzos y experiencias de otros; pero, también, se le ve como un espacio donde hay mucha competencia, egoísmo e individualismo; poca valoración de la cultura local y mayor alienación por lo externo, lo global, por la influencia de los medios de comunicación; así como la existencia problemas sociales como la drogadicción, delincuencia, pandillaje y corrupción.

Estas características diferenciadas de ciudad y campo (comunidad), influyen en el desigual desarrollo y desempeño académico que tienen los jóvenes en la vida

universitaria, en las perspectivas y en las formas de hacer frente a las dificultades que se les presentan.

Los problemas de exclusión sociocultural pueden generar diversas reacciones y formas de respuesta por parte de los estudiantes que sufren el problema; unos reaccionan de manera proactiva y otros de manera pasiva. Esto guarda relación con el contexto en que se desarrollan los problemas de exclusión, con el tipo de actores sociales que ejercen la exclusión. Por ejemplo, no es lo mismo la reacción frente a un compañero que frente a un docente, con quien intermedian relaciones jerárquicas de poder. Así mismo, tiene que ver con el tipo de personalidad y la autoestima del estudiante, con el soporte familiar que tiene, y con la capacidad para interactuar con sus pares.

Los mecanismos de respuesta que desarrollan los estudiantes frente a la exclusión tienen que ver con dos aspectos que caracterizan a las personas: la resiliencia y la agencia, entendidas como cualidades y capacidades que desarrollan para hacer frente a situaciones difíciles y salir adelante. Los estudiantes rurales han desarrollado estas capacidades tanto como lecciones aprendidas con sus familiares, en respuesta a las condiciones de vida difíciles durante el conflicto armado interno, así como de las experiencias históricas del hombre andino, de desarrollar la agricultura de riesgo, en condiciones climáticas adversas y en terrenos muy accidentados; para garantizar la sobrevivencia familiar en contextos permanentes de abandono por parte del Estado. Estas características estimulan la perseverancia del estudiante y le sirven para desarrollar estrategias para alcanzar la meta de profesionalizarse y salir de la pobreza; puesto que, desde muy pequeños aprendieron, junto a su familia, a hacer frente a las dificultades que la vida les ha presentado.

La resiliencia es la capacidad que tienen las personas o grupos para afrontar y superar un problema. Son aspectos psicológicos y sociales que caracterizan a la población rural ayacuchana; que les permiten explorar y utilizar los recursos sociales, políticos, psicológicos y culturales; que posibilitan la creatividad y capacidad de recuperación individual, familiar y comunal en una sociedad de post guerra (Theidon: 2004). La resiliencia es un concepto que tiene componentes psicológicos, sociales, emocionales, cognitivos y culturales; está relacionado a la capacidad que desarrollan las personas para resistir, tolerar presiones, obstáculos, dificultades y salir adelante haciendo bien las cosas y teniendo una actuación socialmente aceptable.

La teoría de la resiliencia señala que la capacidad naciente que las personas tienen debe su desarrollo a factores de protección, fundamentalmente desarrollados en la infancia. Estos factores de protección se agrupan en tres categorías generales: cualidades del niño, características de la familia, y el apoyo extra familiar que brindan las relaciones con amigos y otros miembros de la comunidad (Breinbauer y Maddaleno: 2008). Esto guarda relación con lo que Grotberg (1995) –citado por Breinbauer y Maddaleno– describe, como tres fuentes que se combinan en la resiliencia: *tengo*, *soy* y *puedo*. *Tengo* se refiere a los niños que tienen padres y otros proveedores de cuidado que promueven la resiliencia con palabras, actos y entorno de apoyo que ofrecen; *soy*, a las cualidades del niño o la persona; *puedo*, a las habilidades o competencias conductuales que ayudan al niño a superar la adversidad.

La resiliencia es, entonces, no solo una cualidad personal, sino un proceso de adaptación positiva a pesar de la adversidad, que requiere la participación de diferentes actores como la familia, comunidad y cultura, que interactúen con la persona de manera óptima.

La agencia, por su parte, es la capacidad que desarrollan las personas para lograr las metas que se proponen con sus propias elecciones y decisiones (Pick y Ruesga: 2000). La capacidad de agencia se refiere a que la persona, en tanto medio y fin del desarrollo, debe ser capaz de actuar y generar cambios en función de sus propios valores, aspiraciones y objetivos (PNUD: 2009). Entonces, la capacidad de agencia se construye en relación de la persona con el entorno, con el mundo exterior, con otras personas y en función al significado que le dan a las barreras que enfrentan para alcanzar el bienestar; por ello, es fundamental la autoestima, y la participación es un canal básico para potenciar dicha capacidad de agencia y la actuación colectiva.

En las políticas públicas, la agencia es tomada desde la perspectiva de la equidad, como el proceso de empoderamiento de las personas, como resultado de un proceso interno de fortalecimiento de ciertas capacidades adquiridas a través de la experiencia; para interactuar favorablemente e incidir en reducir las barreras económicas, políticas y culturales que presenta el entorno, de acuerdo a sus necesidades y de manera autónoma.

Entonces, la resiliencia y la capacidad de agencia de los estudiantes les posibilita no solo tolerar y sobrellevar los diferentes problemas y dificultades que se les presente durante la vida universitaria; sino desarrollar estrategias para salir adelante, lograr los

objetivos trazados y alcanzar la meta de lograr culminar su formación profesional para salir de la pobreza.

Villacorta, en su tesis referida a estrategias de permanencia de los estudiantes de Hatun Ñan de la UNSCH (2010), señala tres tipos de acciones o respuestas de los estudiantes para garantizar su permanencia en la universidad y hacer frente a situaciones de riesgo:

- a) Estrategias de reproducción y asimilación, principalmente como retroalimentación de las condiciones negativas que se encuentra en la universidad; donde se ubican todas las formas de plagio y el acogerse a condicionamientos de pagos u otros favores para aprobar los cursos, como resultados perversos e injustificados de la crisis de la institución universitaria.
- b) Estrategias de búsqueda de alternativas, que representan esfuerzos por buscar aquello que no les ofrece la universidad; que va desde la formación de grupos de amigos, círculos de estudio hasta las asociaciones de estudiantes por lugares de procedencia, como redes sociales de apoyo.
- c) Estrategias de adaptación, que vendrían a ser intentos de adecuarse a circunstancias adversas, que pueden ser: averiguar formas de actuar de los docentes para adaptarse a sus exigencias, estar atentos a las oportunidades y aprovecharlas, apoyo a representantes, y la inactividad o no hacer nada. Estas últimas pueden convertirse en cualquiera de las dos formas anteriores o pueden presentarse de manera combinada.

Las estrategias señaladas son agrupadas para esta investigación en respuestas individuales y colectivas, tomando en cuenta los aportes y la información proporcionada por los propios estudiantes.

5.1.1. Respuestas individuales

Los estudiantes de la UNSCH que sufren problemas de exclusión sociocultural, generalmente, desarrollan respuestas individuales en primera instancia, esfuerzos personales que les ayudan salir adelante o simplemente a evadirlo y no hacen nada. Como se ha señalado al inicio, las respuestas individuales pueden reagruparse en positivas o negativas; tienen que ver con las características personales de cada

estudiante, como una autoestima sólida, nivel de motivación alto para tolerar dificultades, perseverar en el estudio, los recursos socio-afectivos que tiene como soporte en la familia, amigos, paisanos u organizaciones con las que tiene relación.

Hay diferentes tipos de respuesta. Unos responden positivamente y se esfuerzan más, estudian más para salir adelante; pero otros reaccionan negativamente, se aíslan y bajan su capacidad. Depende de cada individuo [...] (EAP/E/V/MV).

La respuesta a la exclusión es diferente en cada persona, depende del contexto y del estado de ánimo de la persona; a veces pueden reaccionar pasivamente, reírse, reprimirse y mostrar timidez; pero también pueden amargarse y reaccionar de manera activa, hasta con actitud violenta, reclamando: "¿Por qué me tratas así [...]?" Creo que en muchos casos los estudiantes excluidos se apagan, se aíslan o dejan de estudiar; se auto-excluyen más; aunque también he visto a estudiantes que se sienten orgullosos de su cultura, que tienen y tratan de asumir liderazgo formando sus grupos [...] o asociaciones de residentes, como los de Cangallo, y se tratan de llamar unos a otros; allí desarrollan su liderazgo, refuerzan su autoestima, sacan su cultura a la luz y superan la exclusión. Pero, creo que son pocos los que hacen eso. De cierta forma, hay quienes se esfuerzan. Es el caso de XX, que demostró su desempeño, que se esfuerza y es uno de los mejores del salón. Así, ha ido formando su grupo y para serie 300 asumió el liderazgo, él participa en Hatun Ñan (EAP/E/M/TS).

Como ya se señaló en el capítulo anterior, los estudiantes de procedencia rural tienen mayores dificultades y sufren exclusión sociocultural en los primeros años de estudio; pero gracias a la capacidad de agencia desarrollan diferentes mecanismos de respuesta para superarla; a medida que avanzan van desarrollando mayores capacidades y habilidades, muchas veces logran ocupar los primeros puestos y se van ganando el reconocimiento de sus compañeros, aunque sea académicamente; anteriormente eran excluidos sin ser conocidos y basados únicamente en prejuicios.

La motivación por la educación superior, la aspiración de hacerse profesional y la toma de consciencia del esfuerzo de los padres son estímulos que los llevan a responder de manera **proactiva** a superar las dificultades. Entre las respuestas positivas tenemos:

- **Esfuerzo personal.** Estudiar más, consultar a amigos, revisar textos para complementar su formación y despejar dudas no absueltas en clase, son mecanismos que les ayudan a ser cada vez mejores.

Si te excluyen por ser rural, bilingüe no te queda otra cosa que estudiar más, esforzarte y demostrarles a quienes te han excluido que tú también puedes ser mejor alumno; entonces, recién allí te ganas el respeto. Ahí sí ya te están llamando para hacer grupo [...]. (GF/MX/2).

A un estudiante de procedencia rural, su docente le decía que tú no vas a llegar ni a abogado, porque en su exposición no se expresaba bien. Pero él respondió

positivamente y se esforzó y ahora ese alumno es Juez Constitucional y justamente le ha desplazado a ese docente que le discriminó, y eso cuenta la gente (EAP/E/M/DE).

Muchos estudiantes han señalado durante la entrevista que tener un buen rendimiento académico los empodera; porque les da reconocimiento y les abre las posibilidades de ampliar espacios de interacción con otros estudiantes, incluso con quienes antes los excluían sin conocerlos, solo por prejuicios; entonces, eso los motiva a desplegar mayores esfuerzos en mejorar su desempeño.

- **La búsqueda de apoyo en sus pares.** Son amigos, paisanos más preparados, compañeros de series superiores quienes les ayuden a absolver dudas y dificultades; apoyo que no necesariamente ha podido encontrar en el docente, a quien no han podido pedir consejo y orientación para desarrollar formas adecuadas de estudio.

Por ejemplo, cuando yo tuve problemas en algunos cursos, le decía a mis compañeros que este aspecto no entiendo; entonces, un compañero me decía: "Bueno, yo te ayudo a estudiar porque yo sí he entendido". Entonces, íbamos a su cuarto y estudiábamos con algunos compañeros más (EAP/ED/V/FUSCH).

- **Desarrollo de liderazgo.** Algunos sienten orgullo por su identidad, a pesar de la exclusión. En el proceso de formación, van tomando conciencia de sus derechos, desarrollando capacidades de liderazgo y asumiendo funciones dirigenciales para reclamar sus derechos a nivel de los gremios estudiantiles, conscientes de que los reclamos individuales los hacen más vulnerables a represalias.

Pocos estudiantes hacen reclamos de sus notas cuando los profesores se equivocan, porque algunos dicen: "Si estás en lo correcto, te aumento un punto o si no te quito". Pero otros no aceptan reclamos; entonces, muchos tiene miedo. Porque hay profesores vengativos, que no solo te atacan en sus clases, en su curso, sino hasta cuando terminas tu carrera y vas a sustentar tu tesis. O también cuando reclamas individualmente, no te hacen caso; por eso los propios compañeros te desaniman, porque conocen antecedentes de represalias (EAP/E/V/CO).

Bueno [...] creo que el grupo más excluido reacciona más fuerte en la universidad y están dirigiendo los grupos contestatarios dentro de la universidad. Tú ves al Presidente del Centro de Estudiantes de Agronomía, es un joven de esas características, que expresa no solo sus ideas de democracia, sino su rabia y su cólera ante el sistema. Y tal vez por eso los conflictos universitarios no encuentran fácilmente una solución, porque cada vez los jóvenes piden mejoras en los servicios educativos, mejoras de los docentes, mejoras en el entorno, en su vivienda, en el comedor, de su transporte; peticiones a las cuales muchas veces la universidad no puede responder positivamente y solo se dice esto es así para todos y no hay más [...] (EAP/EAU/V).

Otros estudiantes no desarrollan respuestas, más bien se aíslan o reproducen prácticas negativas a falta de apoyo institucional. Estas estrategias corresponden a

estudiantes que tienen baja autoestima, débil identidad cultural, falta de soporte socio-afectivo, familiar o amical.

- **Inactividad**, silencio, tolerancia pasiva. Es decir, los estudiantes no hacen nada, ya sea por resignación a la supuesta *naturalización* de la exclusión; desconocimiento de los derechos estudiantiles, para evitar generar otros problemas al enfrentarlo; y principalmente por **temor** a represalias, debido a los antecedentes y experiencias de otros compañeros. El miedo genera indefensión. Los testimonios ratifican esta situación.

[...] Durante las clases, ocurren cosas. Los profesores hacen lo que les da la gana y nadie puede decir algo, y si tú dices algo, ya te están mandando indirectas. Te están advirtiendo. Y si no eres un recontra buen estudiante, a veces te jalen y no hay solidaridad de los compañeros; que prefieren salir como sea rápido, no quieren comprometerse y te dicen: Yo no me puedo quedar por ti. También hay temor pues (EAP/E/V/AN).

Muchas veces, el estudiante no reacciona por eso. No denuncia, conociendo nuestro sistema de administración de justicia dentro de la propia universidad, el trámite administrativo que cuesta, demora o que por acto de injuria o marginación no procede; entonces el estudiante calla. En caso de docentes, hay temor de represalias con el alumno, como venganza, en sus notas principalmente. El estudiante no denuncia porque sabe muy bien que el docente se va agarrar de por vida académica y eso podría perjudicarlo a que pueda egresar en el tiempo razonable de 5 a 6 años. (EAP/D/V/FUSCH).

Ahí nos quedamos pues, no reaccionamos, no reclamamos al profesor; nos quedamos calladas por temor. A veces, como son docentes [...], tenemos miedo. Hay temor que nos jalen, a veces hay algunos docentes que se pagan con las notas pues (EAP/E/M/FBQ).

- **Aislamiento**. Generalmente cuando recién inician los estudios. La exclusión los desanima, les hace sentir menos y algunos estudiantes se aíslan de sus compañeros como mecanismo de protección para evitar ser agredidos. Ellos prefieren desarrollar sus trabajos de manera individual, pero es difícil porque siempre hay trabajos grupales; además, porque solos no pueden superar las dificultades, más aún si no tienen un soporte familiar. Entonces, les lleva tiempo adaptarse a ese ambiente.

Cuando te discriminan y te hacen sentir menos, ya no te dan ganas de acercarte a los compañeros. Prefieres aislarte, te deprimes mucho y hasta te dan ganas de dejar los estudios. Pero, poco a poco, vas superando [...] (EAP/E/M/DE).

Uno se aísla de sus compañeros porque no tienen motivación y apoyo de sus padres. En el campo, los padres más se dedican a la agricultura y ganadería, y los chicos avanzan por su cuenta; entonces, no hay motivación en el campo. Por eso los chicos tienen baja autoestima y tienen pocas armas para defenderse (EAP/E/V/HI).

- **Deserción.** Son los retiros temporales o definitivos de la universidad a consecuencia de los frecuentes problemas de exclusión por parte de los compañeros o de los docentes. Desertan principalmente quienes tienen dificultades lingüísticas, dificultades para desenvolverse en exposiciones y evaluaciones (desaprobación de cursos). A todo esto se suman dificultades económicas, que terminan obligando al estudiante a retirarse temporalmente de la universidad; con la posibilidad de retorno después de algún tiempo, aunque a veces esto puede convertirse en un retiro definitivo.

Conozco el caso de un chico que tuvo que volver a su lugar de origen dejando todo de la noche a la mañana, porque sufrió un acto discriminatorio y se sentía mal. Luego, dijo que tengo que volver y lo está haciendo; entonces, se le está apoyando emocionalmente (EAP/DO/M).

Según el informe de autoevaluación que desarrollamos [...] fue una sorpresa. Es pequeña la deserción, entre 4 % a 5 %, no mucho. Entonces, qué pienso yo, cómo la educación es el instrumento para el ascenso social; así lo entienden los padres y les dicen [a los hijos], ya no quiero que seas como yo, anda, quiero que seas mejor, [...]. Yo creo que esa es la fuerza de la comunidad del ande, que hace que el estudiante venga y diga: "Yo tengo que ser esto acá". Entonces, no hay alta tasa de deserción. Yo creo pues que ellos permanecen con fuerza aquí (EAP/EAU/V).

- **Pérdida de la identidad cultural.** La respuesta ante el desprecio histórico es la mimetización estratégica; partir de la cual se toma distancia o se abandona aquello que recuerde la raíz indígena, apropiándose de aquello que posee o se le atribuye a la cultura dominante. Lo que incluye rechazar y estigmatizar al *pobre, indígena*, a fin de protegerse del posible parecido con aquellos excluidos (Peñaflor y Jara: 2009). Así, algunos estudiantes, para evitar ser excluidos, niegan su lugar de origen; dejan de hablar el quechua y niegan que lo saben hablar; aunque, muchas veces, el acento y el motoseo los traicione. Por el contrario, se adaptan a las costumbres y códigos de los urbanos y van perdiendo la identidad cultural, a ellos les llaman *alienados*. Pero estos casos son muy pocos, porque no siempre quienes asimilan elementos de la cultura urbana sean alienados; sino, como se ha dicho antes, en contextos de globalización desarrollan culturas mixtas.

Uno de los efectos de la exclusión social es la alienación; porque, a veces, uno viene de fuera con su identidad cultural, pero como ven que por ello le excluyen, muchos niegan su lugar de origen, no les gusta decir de dónde son, dejan de hablar el quechua, se avergüenzan, ya no les gusta hablar, dejan sus costumbres, dejan de ser ellos mismos. Es decir, tratan de cambiar, tratan de hablar distinto, tratan de ser como los de la ciudad, de acomodarse a costumbres y códigos de ellos, para que los puedan acoger. No debería ser así, deberían de ser ellos mismos (GF/MX/2).

- **Violencia.** Algunos reaccionan con violencia contra los compañeros, porque actitudes excluyentes como bromas racistas, burlas u otras actitudes de manera reiterativa causan molestias y pueden ser toleradas hasta cierto momento; luego, pueden causar respuestas violentas, no solo verbales sino también físicas, generando otros problemas.

A veces, la persona excluida reacción enojada; a veces con groserías y con voz alta pide explicación del motivo de su comportamiento (EAP/E/V/MV).

Creo que la respuesta de defensa es más individual. Las molestias se pueden aguantar hasta cierto punto, hay un techo hasta donde llegan, se acumula la cólera; pero luego reaccionan, explotan. El compañero que comenté al inicio no decía nada cuando le molestaban, le insultaban por su origen rural; ya en el tercer año reaccionó muy fuerte y le dijo: "¿Qué te pasa concha tu madre? Deja de estar jodiendo", y hasta le quiso pegar [...] (EAP/EG/M/TS).

- **Aceptación de condicionamientos de tráfico de notas.** Tráfico que es practicado por algunos docentes a manera de pagos en efectivo, favores sexuales u otros mecanismos para aprobar a los estudiantes en sus cursos. Esta situación, a veces, se revierte; porque, en algunos casos, la iniciativa es tomada por los propios estudiantes, ya sea por la búsqueda del camino más fácil para aprobar, o por estar condicionados por el contexto; como por ejemplo, por sus compañeros, o por los antecedentes ya conocidos de que estas prácticas suelen suceder con determinado profesor.

A veces, por falta de un apoyo, de una orientación oportuna, algunos estudiantes caen en el chantaje de los docentes; en casos de acoso o pagos para aprobar los cursos; incluso cuentan que, en algunos casos, los propios estudiantes toman la iniciativa, sabiendo cómo es el profesor [...]. Y otros caen, por el facilismo que buscan para terminar sus estudios como sea (GF/M).

- **Plagios en los exámenes.** Se manifiesta como en los trabajos, presentando copias de internet sin referencia de autores a manera de *collage*, sin mayor esfuerzo del estudiante para organizar mejor la información y aportar con un análisis mínimo. Los estudiantes que recurren a este mecanismo buscan aprobar sus cursos a como dé lugar; lo que muestra, también, la poca disposición del docente para controlar y revisar detalladamente los trabajos, y la nula orientación en clase para corregir estas actitudes. Al respecto, hay una experiencia de calificación de un trabajo, registrada a un docente: "Luego de haber recogido los trabajos, se sentó en la reunión y les dio una primera revisión contando el número de páginas; luego, volvió a revisar

posiblemente la estructura, la presentación del trabajo y de frente puso las notas en el registro sin leer el contenido" (notas de campo).

El plagio es también una práctica de algunos docentes. La Oficina General de Investigaciones de la Universidad detectó casos de algunos docentes que han presentado investigaciones de estudiantes como si fueran suyas, o algunas investigaciones descargadas de internet. Esas actitudes son referencias negativas para los estudiantes, quienes reproducen esas experiencias en los exámenes, los trabajos y el desarrollo de las propias investigaciones; además, los descalifican como entidades con autoridad moral para corregir a los estudiantes.

A veces da cólera. Uno se esfuerza y saca baja nota o hasta te desapruebas y otros facilito, plagiando aprueban. Y los profesores no se dan cuenta, hasta en los trabajos algunos flojitos presentan la copia de trabajos pasados [...] (notas de campo E/HÑ).

Entre otras respuestas negativas que desarrollan los estudiantes, se tiene las suplantaciones en evaluaciones, que eran más frecuentes en los procesos de admisión, pero que también se han detectado en evaluaciones de cursos regulares. Como el caso de una estudiante que tenía el curso de Matemática como único curso que le faltaba para egresar; entonces, ante sus dificultades para aprobarlo en varias ocasiones, pidió a una compañera que la suplantase a cambio de un pago. La situación fue detectada por el docente, quien la denunció al departamento respectivo y se nominó una comisión para evaluar el caso y la respectiva sanción. Los resultados de dicho proceso no se han dictaminado a fecha (notas de campo).

5.1.2. Estrategias o respuestas colectivas: organización, redes sociales de apoyo

Como las acciones individuales frente a la exclusión no tienen mayor efecto, como se ha podido ver en los testimonios previos, más aún si se trata de quejas y reclamos que puedan condicionar otras situaciones de vulnerabilidad, como chantajes y venganzas, los estudiantes recurren a sus pares para apoyarse mutuamente o para actuar de manera colectiva. Se debe tener en cuenta que el hombre es un ser social, por tanto establece relaciones sociales con sus semejantes; esa es una condición básica de la existencia y del desarrollo social; además, en el caso de los estudiantes de procedencia rural, ellos traen experiencias importantes de trabajo comunitario, de

cooperación y reciprocidad, que se constituye en un recurso importante para disminuir las dificultades durante la vida universitaria.

Las redes sociales son las relaciones e interacciones de colaboración establecidas entre los estudiantes para actuar frente a un objetivo común, concluir la educación superior y lograr una profesión. La red, conocida también como capital social, brinda apoyo social a sus integrantes en diferentes aspectos, como apoyo emocional; generando empatía y relaciones de afecto; apoyo instrumental, a través del intercambio de ayudas y servicios; apoyo informativo, a través de la proporción de consejos, orientación e información necesaria; y apoyo valorativo, a través de comentarios constructivos de afirmación cultural. Estas redes sociales pueden ser de carácter personal, en función de las relaciones que establece una persona con otra, o integradas según relaciones existentes entre un grupo definido de personas (Breinbauer y Maddaleno: 2008). Las redes sociales son un soporte importante para los estudiantes que sufren exclusión, permitiendo superar sus dificultades.

Yo creo que el grupo, la familia y los amigos son importantes en la vida personal y social que pueda tener una persona (EAP/D/M/FUSCH).

Algunos estudiantes foráneos forman sus grupos, sus asociaciones y desarrollan otras actividades y entre ellos se apoyan, buscan cuartos en conjunto y comparten, van juntos a almorzar. A veces, a los chicos del campo no les mandan dinero, solo víveres y tienen que trabajar; a veces, entre ellos se ayudan, comparten la comida (EAP/E/M/TS).

Las redes sociales de apoyo, establecidas por los estudiantes vulnerables a la exclusión sociocultural, van desde grupos de amigos o de estudio hasta asociaciones y organizaciones más formales.

- **Formación de grupos de amigos y grupos de estudio.** Los estudiantes que tienen dificultades buscan amigos que conocen un poco más para estudiar juntos, para que los apoyen en sus dificultades. Estos son grupos informales que están integrados de dos a cinco miembros; que se van consolidando y convirtiendo en grupos de apoyo mutuo, tanto en el aspecto académico como para el desarrollo de trabajos y estudios para los exámenes; también manifiesto en los aspectos socio-afectivos, ya que comparten problemas, dificultades, se dan consejos y muchas veces comparten actividades lúdicas. El grupo se convierte en soporte de los estudiantes y contribuyen al desarrollo académico y personal.

La familia, el grupo de amigos es importante. ¿Por qué? Yo, cuando llegué tenía amigos, pero tenía mi forma de pensar [...]; entonces, en serie 100, nos dedicamos a salir y no a estudiar; hasta que empecé a cambiar de amigos y perder amigos también; pero me pareció interesante cambiar de amigos, porque ese nuevo grupo de amigos hizo de mí lo que ahora logré ser, porque los amigos que perdí aún siguen en la serie 200 [él está en 500]. Así, las redes sociales, el grupo que compartes son muy importantes, hace que tú fijes tu rumbo y veas la vida de otra manera, y ante un problema optes por una solución adecuada. Bueno, yo no he tenido apoyo familiar, porque tuve problemas familiares [separación de padres] (EAP/ED/V/FUSCH).

En este caso, el estudiante recurre al amigo, todos tienen un amigo verdadero a quien uno confía sus dudas, sus problemas y este le aconseja, le apoya. Otro es Hatun Nan, allí hay un gran apoyo para los estudiantes alto-andinos y amazónicos (EAP/E/V/CFM).

- **Círculos de estudio.** Las experiencias de formación de grupos de amigos que generan ayuda recíproca y la necesidad de suplir vacíos en la formación académica conducen a los estudiantes a formar círculos de estudio, con fines académicos; para reforzar los puntos donde tienen debilidades académicas, invitando a egresados de su especialidad y a otros profesionales o docentes comprometidos con los estudiantes, para que les expongan temas de mayor dificultad o interés y que les ayuden a complementar la formación académica.

La experiencia del círculo de estudios es importante. Permite relaciones horizontales entre pares; ayuda al desarrollo de liderazgo para acciones que van más allá de la formación académica, como a discutir la problemática de la universidad, de la realidad nacional y desarrollar compromisos para incursionar en las organizaciones de mayor alcance, incluso les ayuda a desarrollar actividades de proyección social.

Tenemos un círculo de estudios. Durante el año, nos reunimos para desarrollar temas académicos; pero el año pasado hemos juntado juguetes y hemos llevado a un asentamiento humano en navidad (EAP/E/M/TS).

[...] Nosotros, en base a ello, formamos un círculo; donde veíamos la realidad nacional, regional y formamos un movimiento estudiantil que enfrente estos problemas; primero llegamos al Centro Federado, pero nos dimos con la sorpresa de que ahí no se puede solucionar nada, porque en la facultad no se toman las decisiones. Entonces, dijimos hay que llegar al Consejo Universitario, donde se toman decisiones importantes y seguimos avanzando y llegamos a la Federación Universitaria (FUSCH), fui presidente hasta el año pasado. Formamos el Movimiento Estudiantil de Renovación Universitaria (MERU) y hasta ahora nos estamos posicionando con un trabajo fuerte de hacer respetar los derechos del estudiante. Ahora, XX, que es parte del movimiento, es el nuevo presidente y bueno ya tenemos un movimiento a nivel de toda la universidad y estamos postulando a los órganos de gobierno, a la Asamblea Universitaria, para ver la forma de poder solucionar algunos puntos [...]. Porque la Federación de aquel entonces no respondía a nuestros intereses, no había un grupo que velara por nuestras necesidades. Pero creo que es difícil, para los cinco años, formar un grupo que haga frente a todo eso; pero, igual, estamos trabajando (EAP/ED/V/FUSCH).

El año pasado, también yo estuve en un cargo con el compañero. Él me llamó y dio la idea que tenían para mejorar nuestras cosas [...]. Entonces, me pareció buena la

iniciativa y decidí apoyarlos; me anoté en la lista y ganamos las elecciones y logramos muchas cosas, en la medida que el mismo movimiento haya logrado llegar al Consejo Universitario, Asamblea Universitaria; porque el Centro Federado solo no puede hacer mucho. Desde el círculo [Inter Veritas] también hacemos eventos, estudios, diferente a lo que hace el MERU, que es más político. (EAP/D/M/FUSCH)

- **Asociaciones de estudiantes.** Son organizaciones formadas por estudiantes según lugares de procedencia (comunal, distrital e incluso provincial), como la Asociación Social Inca, de Vilcashuamán, la Asociación de Estudiantes de Educación Superior de Santa Rosa, Asociación de Estudiantes Residentes Cayarinos, Asociación de Estudiantes de Huancaraylla, de Alcamenca, y Centro de Estudios de San Pedro de Hualla.

Estas organizaciones cumplen la función de agrupar a los estudiantes paisanos de diferentes especialidades para desarrollar actividades académicas, sociales y culturales que los mantenga activos y unidos para apoyarse mutuamente en situaciones que les afecta como foráneos, como por ejemplo: fortalecer la identidad cultural, organizar actividades en fechas especiales, organizar actividades de apoyo a sus comunidades y colegios de origen, desarrollar actividades de proyección social e informar a sus paisanos sobre las medidas inclusivas de la universidad y motivándolos a postular. Estas iniciativas se han ampliado más con la influencia del Proyecto Hatun Ñan, que motiva a fortalecer la identidad cultural y mantener vínculos con las comunidades de origen.

Las asociaciones que hemos formado entre paisanos nos permiten estar más unidos entre estudiantes de una comunidad o distrito, apoyarnos mutuamente; incluso cocinar y pasar juntos en fechas especiales como navidad, todos los santos, cuando estamos en clases y no podemos volver a casa. También, nos organizamos para apoyar a la comunidad, motivar a los que están terminando el colegio, informarles [...] del ingreso por afectados y comunidades pobres. Antes no sabíamos, pero ahora ya tenemos paisanos que han ingresado por esa modalidad. Hatun Ñan nos motiva a mantener activa nuestras relaciones con la comunidad, a no tener vergüenza de nuestra cultura (notas de campo. E/HÑ).

Con los paisanos, existe mucho afecto, cariño; compartimos experiencias, información y vivencias. Es un soporte importante en vez de la familia, para quienes estamos solos en la ciudad (notas de campo E/M/).

- **Integración a organizaciones religiosas.** Muchos estudiantes también encuentran apoyo en organizaciones religiosas para jóvenes, promovidas por diferentes iglesias, como la CVX (Comunidad de Vida Cristiana), promovida por los jesuitas; la Pastoral Universitaria, trabajo impulsado por las Misioneras Dominicanas; la CBU (Comunidad Bíblica Universitaria) de jóvenes evangélicos; entre otras. En ellas,

se desarrolla un trabajo espiritual tan necesario para pobladores de una zona post conflicto; pero, además, las complementan con otras actividades o servicios como orientación, asesoría social y psicológica, servicios de biblioteca, eventos académicos, etcétera. El siguiente testimonio muestra el rol de estas organizaciones.

Hay organizaciones religiosas que ayudan a potenciar a la persona, a superar los problemas y traumas que los estudiantes han sufrido en el pasado; como discriminación, maltrato físico, psicológico, tocamientos indebidos, eso es mi caso, que cuando era niño y adolescente he sufrido abuso sexual, maltrato físico, psicológico y verbal de familiares y gente externa; a veces, la propia familia te daña. Yo soy huérfano a causa de la violencia. Llegué a la iglesia muy dañado y mi relación con Jesús ha podido sanar ese pasado, los resentimientos, el odio a mis hermanos mayores. Por esos problemas incluso dejé los estudios y gracias a este apoyo he retomado los estudios y lo estoy haciendo con más seriedad. Hay muchos jóvenes que tienen traumas del pasado, necesitan apoyo espiritual (EAP/E/V/IS).

- **Organizaciones gremiales de estudiantes, centros de estudiantes, centros federados por facultades y la FUSCH.** El gremio estudiantil está encargado en luchar por los derechos de los estudiantes; sin embargo, como ellos mismos señalan, los problemas referidos a exclusión social o los derivados de esta no llegan o no se abordan en mínima proporción en los centros federados estudiantiles; porque el problema está casi *naturalizado* y poco visibilizado, a pesar de ser tan frecuente y cotidiano. Nadie quiere decir que fue discriminado o excluido, por vergüenza y temor de ser estigmatizado aún más; por ello, se mantiene en silencio, salvo en casos muy graves y vinculados con problemas académicos que afectan a un mayor número de estudiantes; solo en esos casos es que se llega a discutir en la federación.

Cuando lo hacen individualmente [reclamos], no les hacen caso. Y para reclamar grupalmente es difícil, porque los estudiantes ya se han acostumbrado a ese trato y ya no reclaman. Y cuando alguien lo quiere hacer, más bien los desaniman, señalando que no les van a hacer caso. La formación con el currículo actual no permite reflexionar. Por ejemplo, quisimos votar a un mal profesor, pero otros estudiantes se desanimaban y señalaban: "¿Para qué? Ya a estas alturas [...]. Nos darán un docente recién al otro mes" (EAP/D/V/HÑ).

Las distintas instancias de los centros federados estudiantiles están más dedicadas a problemas académicos o administrativos que afectan a colectivos estudiantiles, por series, escuelas o facultades; como falta de docentes, problemas de biblioteca, infraestructura o problemas referidos a los servicios estudiantiles. Por lo que, con frecuencia, recurren a tomas de locales, a pesar de que las pérdidas de clases los afectan. Los estudiantes han visto en las tomas de locales la única manera en que las autoridades les hagan caso y resuelvan los problemas con cierta rapidez.

No he visto ninguna acción de la organización estudiantil. Los del Centro Federado se dedican más a las cosas de la escuela para mejorar la enseñanza, el aspecto académico; reclaman más computadoras, más libros; pero no ven el problema de las relaciones sociales (EAP/E/V/IS).

También se señala que hay temor de formular denuncias contra docentes, por la debilidad de las organizaciones estudiantiles y las posibles represalias que pueden sufrir los dirigentes, sobre todo cuando no hay un apoyo sólido de las bases y más bien se generan divisiones en el movimiento estudiantil como producto de manipulaciones y condicionamientos. El siguiente testimonio resume las manifestaciones de muchos estudiantes, tanto en entrevistas como en grupos focales.

Las organizaciones estudiantiles apoyan poco y con cierto temor. Antes, los estudiantes tenían organizaciones más fuertes; pero ahora están en vaivén porque ahora hay más temor. Los dirigentes son solo intermediarios entre el docente y los alumnos [...], porque, con el proceso administrativo, no los defienden, tienen temor del docente o del decano; pero no solo por los cursos sino por la graduación. Eso es lo que pasó con en físico-matemático, que no le aprobaban su tesis; le pusieron ocho [en la UNSCH] y en la UNI le pusieron dieciséis; pero aquí al blanco le dicen rojo. Tenemos el centro de estudiantes, pero hay algo que le impide actuar. Es el caso de XX, que por falta de docentes tomaron locales [...] y ahora tiene un proceso judicial. También eso pasó en el comedor, no había nutricionistas y tomamos locales; entonces, al dirigente de la coordinadora también le están haciendo proceso judicial. Así, un estudiante ya tiene ocho años y aún no sale. Por eso cada estudiante tiene mucha rabia y frustración, porque, por temor, tampoco hay unidad con los compañeros (EAP/E/V/HI).

Hay un caso comentado en las entrevistas, de que estudiantes de serie 100 de una escuela X plantearon una queja contra un docente pidiendo que fuera reemplazado por otro docente, debido a que en un curso determinado, el cual no tenía ninguna relación con temas de sexualidad, este docente separó a las estudiantes mujeres para tomarles una evaluación o encuesta sobre su sexualidad, con preguntas totalmente incómodas para ellas, además las hizo manipular condones. Respecto a este caso, los estudiantes señalaron que tuvieron cierto apoyo del Centro Federado de la Facultad; pero no lograron el cambio del docente, quien terminó desaprobando a las estudiantes que firmaron la queja.

Los dirigentes de la FUSCH comentan que recién se están visibilizando los problemas de discriminación y exclusión social y cultural; que ya se están incorporando en sus luchas estudiantiles las situaciones relacionadas o derivadas de este tipo de problemas, aunque aún de manera limitada. Los principales dirigentes y parte de los miembros de estos gremios son estudiantes miembros de Hatun Ñan y reconocen que, de alguna manera, el Proyecto ha contribuido a visibilizar este problema y a sensibilizarlos en la necesidad de ser abordado.

Sobre los representantes estudiantiles al Consejo Universitario, y principalmente a la Asamblea Universitaria, los informantes comentan que son frecuentemente propensos a manipulación y condicionamiento para las componendas de elección de autoridades, a través de sobornos y prebendas de quienes les ofrecen mejores ventajas. De esta manera, el cogobierno, siendo una conquista democrática que posibilita la participación estudiantil en estas instancias de decisión, se ha prestado a la reproducción de actos de corrupción, con lo que se está agudizando la crisis de las universidades públicas y de la UNSCH en particular. Al negociar votos, no se garantiza el ingreso de personas capaces para dirigir la institución y que busquen verdaderas salidas a la problemática que vive la universidad, situación que genera desconfianza en las bases.

La función de la FUSCH es velar por los derechos mellados de los estudiantes o por aquellos que estén en peligro, como la falta de docentes y problemas de infraestructura en algunas escuelas; pero, actualmente, ya no cumplen esa función, sino se están dedicado a otras tareas [...]. Cuando yo llegué a la universidad, no sabía cómo se manejaba la universidad. Yo fui presidente de mi serie en mi escuela; recientemente, cuando llegué a ser miembro de la Asamblea Universitaria, me di cuenta que la universidad estaba manejada por un grupo de profesores y también de estudiantes coludidos por pugnas de poder. Allí, para opinar, tienes que estar informado y hacerlo con liderazgo y base; solo así toman en cuenta tu opinión, sino eres el hazme reír de todos (EAP/D/V/HÑ).

Como aspecto final sobre las estrategias de respuesta colectiva a problemas de exclusión y la formación de redes sociales, Hatun Ñan ha posibilitado crear las condiciones necesarias en los estudiantes miembros, e indirectamente en el resto, para reconocer sus derechos, para elevar su autoestima y perder el temor. El Proyecto les ha motivado a ampliar sus redes sociales e intercambiar experiencias, al ponerlos en mayor contacto con estudiantes de diferentes escuelas, que coinciden en talleres, cursos de computación, nivelación, ciudadanía intercultural, actividades tutoriales y otras.

5.2. Respuestas de la institución. Avances en políticas inclusivas

Por el mismo carácter excluyente de las políticas educativas y las normas que rigen el funcionamiento institucional, la UNSCH no desarrolla acciones concretas frente a los problemas de exclusión sociocultural de los estudiantes. Los pequeños avances que hay en torno a políticas inclusivas, tanto en el acceso como en el apoyo al desempeño durante la permanencia o desarrollo académico, no son iniciativa de las autoridades ni de la comunidad universitaria, sino constituyen respuestas aún limitadas a la demanda y presión de las organizaciones de afectados en un caso; por otro, obedecen más a

una iniciativa de la entidad financiera que ha sido acogida por la universidad, y que ha caído como *anillo al dedo* para atender una de muchas necesidades que presentaban los jóvenes de procedencia rural, fundamentalmente los quechuas. No fue una iniciativa institucional, justamente porque la universidad marcha a espaldas de la diversidad cultural, no solo de la región sino de toda su zona de influencia.

5.2.1. Cupos de acceso por examen de exonerados para afectados por violencia y pueblos indígenas

Una de las primeras acciones inclusivas desarrolladas en la UNSCH está ligada a la flexibilización del acceso a la universidad a través de cuotas especiales para jóvenes afectados por violencia política (Ley 28592), a través de un examen especial de exonerados. Esta medida se aprobó e implementó a partir de los exámenes de admisión del año 2006, y se sumó a la política de afectados por terrorismo (Ley 27277), para hijos de funcionarios públicos, implementado desde antes.

Esta medida se desarrolló en cumplimiento de las recomendaciones del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Como ya señalamos, en respuesta a la demanda de las organizaciones sociales de afectados por violencia de la región, canalizadas a través del Consejo Regional de Reparaciones de Ayacucho (CORA) y gracias al apoyo de algunos profesionales comprometidos con la institución, miembros de esta organización, quienes posibilitaron el diálogo con las autoridades e hicieron el seguimiento respectivo hasta lograr su concreción.

El CORA, del que también es miembro la UNSCH, realiza las gestiones en el año 2005, en el marco de la caminata por la paz. Se formula una petición al Vicerrectorado Académico para que se otorguen cupos de ingreso a los jóvenes afectados por la violencia política. La universidad, en mérito a esa petición, designa una comisión integrada por el responsable de la Oficina General de Gestión Académica, el Director de Bienestar Universitario, una docente de la Facultad de Ciencias Sociales y el Asesor Legal para formular la propuesta. La comisión amplía en la propuesta los cupos de acceso para estudiantes procedentes de pueblos indígenas, en el marco del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Con el informe de la comisión y el dictamen favorable de Asesoría Legal, el Consejo Universitario emite la Resolución N° 154-2006-UNSCH-CU, de fecha 8 de febrero de 2006, aprobando, en el Reglamento del Concurso de Admisión, la ampliación de cupos

entre los postulantes exonerados para los afectados por violencia sociopolítica, en el marco de la Ley 28592; así como para los integrantes de los pueblos indígenas, en el marco del convenio 169 de la OIT. El caso de funcionarios o hijos de funcionarios afectados por terrorismo, establecido por el Decreto Supremo N° 051-88-PCM y Ley 27277, como se señaló, ya se venía implementando desde antes, junto con otras modalidades de exonerados.

Los cupos establecidos fueron dos por cada una de las 26 escuelas de formación profesional y se aplicó a partir del examen de admisión 2006-II. Los estudiantes que postulan por esta modalidad desarrollan el examen de exonerados, el cual es relativamente más simple al examen ordinario. Por falta de difusión, no hubo muchos postulantes en los primeros años, razón por la cual algunas escuelas han reducido el cupo en la petición de vacantes; luego, si bien se incrementó el número de postulantes (afectados por violencia y pueblos indígenas), pese a la difusión de los propios estudiantes de origen rural a sus paisanos, no se llega a cubrir las vacantes establecidas. Esto se debe a que los postulantes no lograban alcanzar el puntaje mínimo establecido para el ingreso a la universidad, por la baja calidad de preparación preuniversitaria con que llegan al examen. Lo que se aprecia en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 8. Estudiantes ingresantes por modalidad de inclusión (exonerados): víctimas de violencia y pueblos indígenas. 2009-2011

Período de admisión	LEY 27277				LEY 28592				PUEBLOS INDÍGENAS			
	VAC	POS	ING	VNC	VAC	POS	ING	VNC	VAC	POS	ING	VNC
2008 I-II	61		13	48	61		42	19	61		57	4
2009 -I	31	6	3	28	31	44	12	19	38	163	40	-2
2009 -II	30	5	3	27	32	51	16	16	35	214	30	5
2010 -I	32	4	1	31	32	34	12	20	43	104	23	20
2010 -II	31	13	2	29	33	41	13	20	40	218	32	8
2011 - I	26	5	5	21	26	23	12	14	28	31	31	-3
2011 - I	38	4	3	35	38	32	20	18	50	208	49	1

Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2008 – 2010, 2011

Según el cuadro, en el cupo de ingreso de afectados por terrorismo (hijos de funcionarios o de miembros de las fuerzas del orden), implementado desde los años 1990, hubo una reducción significativa de postulantes; por ello, entre el año 2008 y

2011, se tiene desde 21 a 48 vacantes no cubiertas; situación que amerita una evaluación para pasar estos cupos a afectados por violencia sociopolítica y pueblos indígenas, que están más orientados a estudiantes de origen campesino, salvo algunas excepciones en el primer caso.

En los cupos para la modalidad de afectados por violencia, también hay vacantes no cubiertas que van desde 19 a 40 por año; mientras que, en la modalidad de pueblos indígenas, hay un menor número de vacantes no cubiertas, salvo en el examen de admisión 2010-I que hubo 20 no cubiertas; por el contrario, en los exámenes de admisión 2009-I y 2011-I, hubo exceso de admitidos en relación de vacantes en 2 y 3, respectivamente; pero también es la modalidad donde se ha incrementado el número de postulantes. Los datos muestran una vez más que los exámenes de admisión (filtros para garantizar mayor calidad de ingresantes), se constituyen como mecanismo de exclusión importante en el acceso. De igual manera, los estudiantes que ingresan por estas modalidades presentan mayores dificultades en el proceso de inserción y en la formación en la universidad; entonces, se plantea la necesidad de diseñar medidas de apoyo y seguimiento a estos ingresantes.

Como antecedente de esta política, se tiene el oficio N° 892-04-OD/AY de la Defensoría del Pueblo de Ayacucho, exhortando a las autoridades universitarias a impulsar la implementación de acciones conducentes a la exoneración de pagos por concepto de postulación en el examen de admisión 2005-I, a favor de quienes fueron víctimas de la violencia política (no comprendidos en la Ley 27277), en el marco de la autonomía universitaria y de las propuestas educativas establecidas en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación.

Las autoridades universitarias, según el Oficio Transcrito N° 871-2004-UNSCH-SG, desestiman la propuesta formulada por la Defensoría del Pueblo; pero aceptan la exoneración de pagos por derecho de matrícula a los postulantes calificados como víctimas de violencia política no comprendidos en los alcances de la Ley 27277, siempre que hayan logrado su ingreso a la universidad.

Los estudiantes que ingresan por estas modalidades tienen exoneración en pago de la matrícula; sin embargo, como se ha desarrollado en el capítulo III, esta medida atiende a una proporción mínima de aspirantes; entonces, requiere ser evaluada y ampliada. Además, se hace necesario desarrollar programas complementarios que ayuden a una atención más integral de los estudiantes beneficiarios, como el acceso a servicios de

comedor y residencia universitaria; pero, dada a la situación actual de precariedad de estos servicios, como el limitado número de cubículos de la residencia, es difícil. Así mismo, se hace necesaria la implementación de programas de salud mental para atender los problemas emocionales que muchos estudiantes presentan, al haber sido víctimas directas o indirectas del conflicto armado interno, lo que influyó negativamente en su desempeño académico.

Estas medidas son bastante reconocidas por los estudiantes, pero ellos demandan acciones adicionales que las hagan más integrales, como mecanismos de complementación académica, tutoría, seguimiento, etcétera.

Me parece muy bueno el ingreso por pueblos indígenas para ayudar a estudiantes de las comunidades nativas; pero, también, deberían tener en cuenta para ayudarles dentro de la universidad, cuando ya ingresaron; porque les dejan a su suerte y no se les hace seguimiento, ni apoyo; entonces, como el examen de ingreso de ellos es más fácil, tienen dificultades con los cursos básicos (GF/MX/1).

5.2.2. Proyecto Hatun Ñan: Acción afirmativa en la UNSCH

La segunda medida inclusiva es la creación el Proyecto Hatun Ñan: *Acción afirmativa en la UNSCH*, que se constituyó hacia fines del año 2006 con el apoyo financiero de la Fundación Ford, en el marco de su programa *Pathwaysfor Higher Education* (grandes caminos hacia la educación superior), que se venía implementando desde el año 2001 a nivel de muchos países de Asia, África, Europa del Este y América Latina, con el objetivo de contribuir a promover un mayor acceso y oportunidades de educación superior a las poblaciones excluidas. A nivel de América Latina, estos programas funcionan en México, Brasil y en la región andina en Chile y Perú. En esta última, se desarrollan en dos universidades desde el año 2003, la Universidad de La Frontera de Temuco, en Chile; y la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, en Perú. En el año 2006, se amplía el apoyo a las Universidades de Tarapacá, en Arica (Chile) y a la UNSCH, en Ayacucho (Perú).

La iniciativa de ampliación nace de la propia Fundación Ford, que contrata los servicios de una consultora para evaluar las posibilidades de ampliar los programas que se venían implementando en UFRO en Chile y UNSAAC en Cusco hacia otras universidades de cada país. Así, la UNSCH recibe la visita de la consultora; a partir de entrevistas desarrolladas con autoridades y docentes, se toma conocimiento sobre el

programa, las posibilidades de apoyo, y manifiesta su interés en formular una propuesta para su implementación.

Por su parte, la consultora también prioriza a la UNSCH por ubicarse en una de las regiones más pobres del país y por tener una importante población indígena afectada por la violencia política. Posteriormente, la UNSCH prepara un proyecto que fue aprobado por la fundación, iniciando sus funciones hacia fines del año 2006, paralelo al Programa THAKHI, de la Universidad de Tarapacá de Arica, que fue la otra beneficiaria de esta ampliación.

Las acciones afirmativas son medidas que buscan asegurar la igualdad de oportunidades a través de un trato preferencial en el acceso a determinados servicios; se otorga a determinados grupos o sectores de la población que históricamente vienen sufriendo discriminación a causa de las injusticias sociales, en una sociedad multicultural que los coloca en una situación de desventaja frente al resto de la sociedad (Reynaga: 2008). Las acciones afirmativas o positivas se caracterizan por ser medidas compensatorias y temporales que permiten balancear, de alguna manera, la situación de desventaja en que se encuentran los individuos dentro de un sistema determinado. Supone un tratamiento diferenciado y preferencial, sin vulnerar el principio de la no discriminación, ya que se parte del reconocimiento de que en la sociedad existen diferencias que se materializan en desigualdades y que requieren de medidas especiales para ser solucionadas; finalmente, no son un fin en sí mismas, sino medios para lograr objetivos de mayor alcance a mediano y largo plazo, como la equidad.

Como antecedente de las acciones afirmativas, se tiene las experiencias de las universidades norteamericanas que, en el marco de la *Affirmative action policy*, se implementaron programas especiales de admisión otorgando cupos a grupos discriminados como los afro-americanos, para acceder a la educación superior, que en circunstancias regulares hubiera sido difícil.

El Proyecto Hatun Ñan de la UNSCH, en el marco de la filosofía de acción afirmativa, busca generar mayor igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia de estudiantes quechuas y amazónicos de la región y su zona de influencia; elevando los niveles de aprendizaje, aprobación, conclusión satisfactoria y titulación oportuna.

El Proyecto tiene como beneficiarios a estudiantes de procedencia rural andina o amazónica, y urbano-popular migrante o hijos de migrantes, de condición económica pobre, recién ingresantes a la universidad, porque es en la etapa de inserción a la vida universitaria donde presentan mayores dificultades y problemas. Entonces, centra su apoyo en el proceso de formación (etapa de permanencia), para así contribuir con una adecuada inserción de los estudiantes a la vida académica universitaria, mejorar el desempeño académico y la conclusión satisfactoria de la carrera.

El Proyecto también contribuye con promover el desarrollo integral del estudiante, como el liderazgo, fortalecimiento de la autoestima y ejercicio de sus derechos ciudadanos; además, en el caso de la UNSCH, se constituye en una política reparativa a los daños y secuelas generadas por el conflicto armado interno, en la región que tuvo el mayor impacto, así como el mayor número de víctimas en el país.

Para el cumplimiento de sus objetivos, implementa tres líneas de acción: **apoyo académico y socio-afectivo**, que busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes participantes, a través de cursos de reforzamiento, cursos formativos, talleres, cursos de computación e inglés; que se complementan con apoyo tutorial de docentes, apoyo psicológico, social y servicios gratuitos del centro de cómputo. La **investigación** es otra línea de trabajo, que se desarrolla con fines de retroalimentar las acciones afirmativas y promover, en el futuro, políticas de inclusión y equidad más sostenidas. Finalmente, la **proyección institucional**, que desarrolla acciones de difusión y sensibilización a la comunidad universitaria y regional sobre la importancia de las políticas inclusivas, para generar condiciones que favorezcan la institucionalización de la experiencia, con fines de trabajar una verdadera política de equidad y democratización de la universidad.

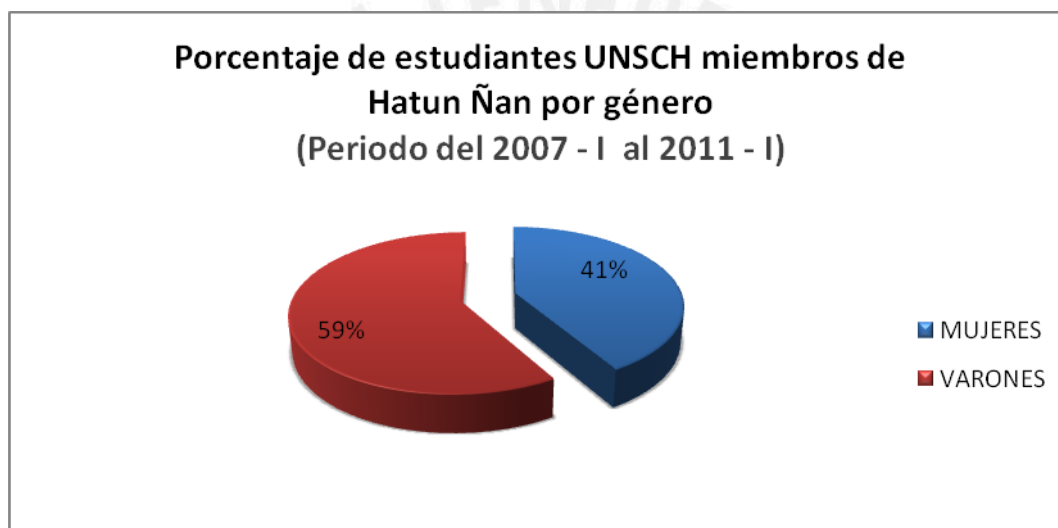
Al inicio de cada semestre académico, los estudiantes ingresantes y los de las primeras series se inscriben en el proyecto; luego son seleccionados y admitidos si cumplen con el siguiente perfil establecido: procedencia rural o urbano-marginal (migrante o hijo de migrantes) andino o amazónico; quechuahablante (no determinante); procedencia de colegio estatal, preferentemente rural; condición socioeconómica de pobreza o extrema pobreza; y nivel de afectación directa o indirecta por la violencia.

A partir del semestre 2007–II, los estudiantes antes admitidos se reinscriben para seguir beneficiándose de todos los servicios que brinda el proyecto, algunos

estudiantes que llegan hacia el tercer o cuarto año ya no se reinscriben, aunque siguen utilizando algunos servicios; ya que HÑ también atiende a estudiantes no miembros del Proyecto, siempre y cuando hayan cupos o espacios, tanto en cursos y talleres como en el uso del centro de cómputo. En los últimos años, se ha tenido en promedio entre 700 a 750 estudiantes activos por cada semestre, entre nuevos y reinscritos.

El Proyecto, desde su implementación en el semestre 2007-I hasta el semestre 2011-I, ha atendido a un total de 1492 estudiantes; lo cual representa el 16 % de la toda la población estudiantil, que es de 9578 matriculados para el año 2010.

GRÁFICA N° 14



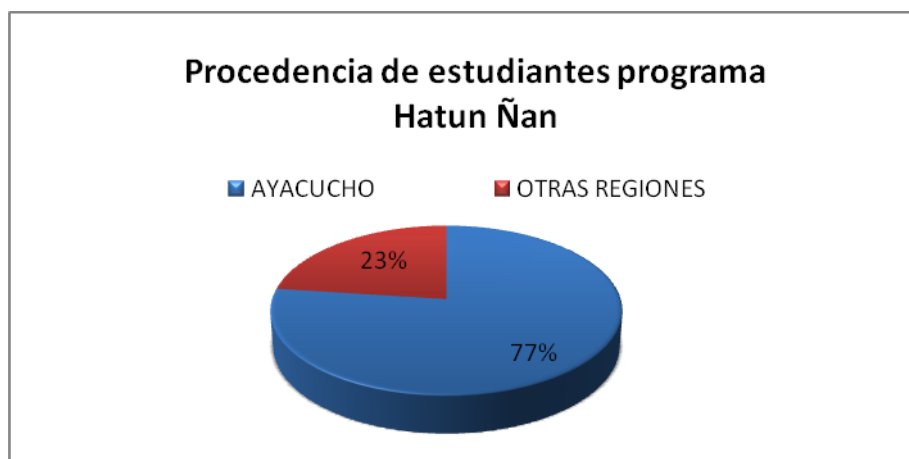
Fuente: Elaborado con información de la base de datos de HÑ-2011

En cuanto a la composición por género de los beneficiarios de Hatun Ñan, el porcentaje guarda cierta proporción con la composición general de los estudiantes de la UNSCH, con el incremento solo del 1 % para las mujeres; así, el 41 % de los beneficiarios son mujeres y 59 % varones.

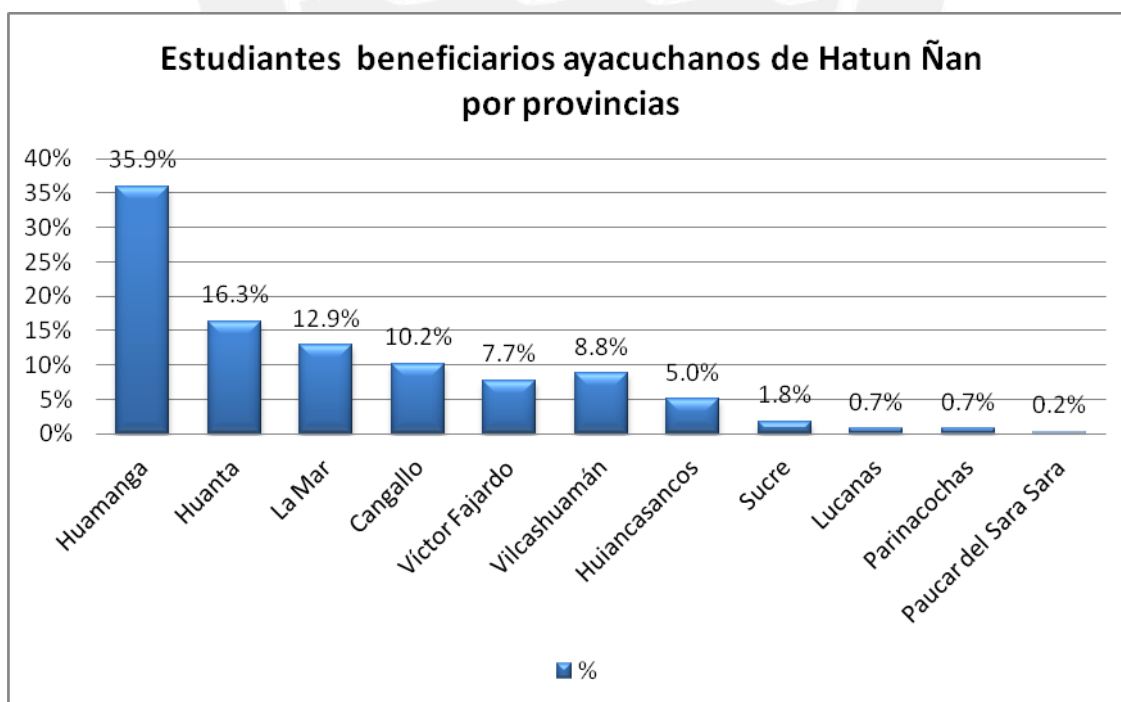
En el semestre 2011-I, el Proyecto atendió a un total de 727 estudiantes activos, entre nuevos y reinscritos; de ellos, el 77 % (560) procedía de la propia región de Ayacucho y 23 % (167) de otras regiones, fundamentalmente de las zona de influencia (ver gráfica N° 15).

De los 560 estudiantes de la propia región, la mayoría son de las provincias norteñas y cercanas a la universidad. Así, el 36 % procede de Huamanga; 16 %, de Huanta; 13

%, de La Mar; que, en conjunto, representan al 65 %. En segundo lugar están las provincias del centro: Cangallo con el 10 %, Vilcashuamán con el 9 %, Víctor Fajardo con el 8 % y Huancasancos con el 5 %, representando en conjunto al 32 %. Mientras que, de las cuatro provincias sureñas, solo se tuvo un 3 %, debido a que los alumnos de estas provincias alejadas son poco representativos en cantidad; de quienes vienen, generalmente tienen una mejor capacidad económica (ver gráfica N° 16).

GRÁFICA N° 15

Fuente: Elaborado Con información de la base de datos de HÑ-2011

GRÁFICA N° 16

Fuente: Elaborado con información de la base de datos de HÑ-2011

De los estudiantes que proceden de otras regiones, el 43 % es de Apurímac, principalmente de las provincias de Chincheros y Andahuaylas; en segundo lugar, de Huancavelica, con el 29 %, principalmente de las provincias de Angaraes, Churcampa y Acobamba; en tercer lugar del Cusco y Junín con el 10 %, cada uno y principalmente de la comprensión de los distritos del VRAEM; luego, de Lima con el 6 %, en este último caso, generalmente son hijos de migrante de la región o de las regiones vecinas.

Al inicio, y durante el desarrollo del Proyecto, hubo cierta reticencia y recelo por parte de los estudiantes para inscribirse, por la estigmatización del término indígena, que estaba expuesto para privilegiar a los beneficiarios y por influencia de algunos miembros de la comunidad universitaria, que tenían una imagen distorsionada y desconfiaban del Proyecto. A partir del segundo semestre, una vez constatadas las acciones y beneficios iniciales, los participantes se fueron incrementando paulatinamente.

El Proyecto tampoco fue acogido plenamente por todos los miembros de la comunidad universitaria, muchos lo vieron como una intromisión del imperialismo, o como una ONG dentro de la universidad; por ello no brindaron el apoyo necesario para su adecuado funcionamiento. Hubo mucho escepticismo hasta ver los primeros resultados. Así mismo, en un contexto de bajos ingresos del docente universitario, el estipendio que reciben los miembros del comité directivo y docentes tutores, a pesar de ser mínimo, ha generado incomodidad y cierto celo en muchos docentes; generando actitudes discriminatorias no solo a los estudiantes sino también a sus docentes miembros, situación que va cambiando poco a poco.

La experiencia desarrollada por el Proyecto, a pesar de las dificultades y el poco apoyo de decanos y directores de escuelas, ha contribuido con mejorar las condiciones de inserción de estudiantes vulnerables, y constituyen acciones iniciales y estratégicas para diseñar políticas más sostenidas de inclusión social y trabajar por la democratización de la universidad, reconciliada con la diversidad cultural; sin embargo, esto tiene que ver con el compromiso real no solo de sus miembros, sino de las autoridades y la comunidad universitaria en general.

Cuenta con la aceptación no solo de los estudiantes beneficiarios sino de los estudiantes en general; pero el reclamo es sobre la poca cobertura para una población

estudiantil muy amplia, donde una gran mayoría requiere de este apoyo. El cuestionamiento está referido a la discriminación positiva, que no es plenamente entendida y demanda la ampliación de los beneficios para un mayor número de estudiantes.

Los cupos de ingreso para víctimas de violencia y pueblos indígenas me parecen buenos, porque ellos son estudiantes que más necesitan y una vez que estudian pueden ayudar a su pueblo; pero son mínimos, creo que aceptan solo a uno o a dos. HÑ también es un programa de apoyo a estudiantes quechuahablantes y amazónicos; pero creo que, en eso, también hay discriminación; porque es solo para quechuahablantes. Yo pienso que debería ampliarse [...]. Lo positivo de HÑ es que es interesante, porque antes de este programa no había ninguna instancia ni ONG que dé apoyo a los estudiantes en sus necesidades. Los cursos de computación y nivelación que desarrollan son importantes porque en el campo no se dicta computación [...] (EAP/E/V/HI).

Otro aspecto importante de esta experiencia es que se ha puesto el tema de la discriminación y exclusión social en el debate, en la agenda de la universidad; está contribuyendo a visibilizar el problema, además, viene trabajando en acciones de sensibilización a nivel de la comunidad universitaria, como también a nivel de la comunidad regional a través de la difusión de programas radiales, televisivos, edición de boletines informativos y otras acciones. Así mismo, ha contribuido a elevar la autoestima del estudiante, a fortalecer la identidad cultural, y a la formación de liderazgos iniciales comprometidos con el cambio; porque sus miembros están asumiendo cargos tanto en la FUSCH (Federación de Estudiantes de la Universidad San Cristóbal de Huamanga) como en el tercio del Consejo Universitario y Asamblea Universitaria.

Acordó desarrollar un trabajo más comprometido con los docentes tutores y algunas autoridades para potenciar y ampliar el trabajo tutorial, en el ámbito de toda la universidad, a fin de sensibilizar a más docentes y crear condiciones para que la experiencia no quede solo como acciones temporales y compensatorias, sino que se convierta en un puente para el diseño de verdaderas políticas de equidad y interculturalización de la universidad a mediano y largo plazo; sin embargo, la situación es incierta, porque las nuevas autoridades elegidas no tienen el conocimiento necesario sobre la naturaleza y objetivos del proyecto ni el compromiso para impulsar el potencial de cambio que se requiere para hacerla más sostenible y alcanzar los fines propuestos.

No hay claridad sobre el apoyo que puedan brindar las nuevas autoridades para alcanzar esa aspiración, más aún cuando hubo un cambio total de coordinadores y

tutores del proyecto, lo cual podría no garantizar su continuidad de manera sistemática. Los cambios de personal que son necesarios deberían ser graduales y paulatinos, donde los antiguos tutores vayan encausando a los nuevos que se incorporan.

Entonces, queda por hacer un trabajo fuerte y sistemático con las personas más sensibles y comprometidas, no solo acciones de sensibilización, sino de incidencia política a nivel interno y externo; para establecer alianzas con las organizaciones sociales e instituciones de la región, con el objetivo de emprender tareas tendentes a la democratización de la educación superior en la región. La siguiente cita hace referencia a que no basta solo con el otorgamiento de políticas inclusivas, las que únicamente podrían quedar a nivel declarativo, sino que se requiere una verdadera cultura inclusiva que se plasme en la práctica, lo cual requiere un mayor trabajo de sensibilización y establecimiento paulatino de compromisos en la comunidad universitaria.

La universidad tiene políticas inclusivas; pero le falta la cultura inclusiva, porque no hay manera de cómo hacerla efectiva. Hay trabas con los requisitos, se debe ampliar cupos y hacer un reglamento (EAP/ED/V/FUSCH).

HÑ puso las bases y está creciendo [...]. Gracias a este proyecto se conoce la interculturalidad en la práctica, porque hasta el mismo profesor que dicta o traía su libro de interculturalidad, no lo practicaba, era pura teoría. Aquí en HÑ se alberga pues a estudiantes de procedencia andina o amazónica y es una forma de incluir o igualar con estudiantes que están en buenas condiciones (EAP/EG/V/ED).

5.3. ¿Qué hacer frente a la exclusión? Propuestas de los estudiantes

Las propuestas de acciones futuras, de cambio frente a los problemas de exclusión social y cultural en la UNSCH, están estrechamente relacionadas con las aspiraciones de cambio que tienen los estudiantes en cuanto a relaciones humanas al interior de la universidad y sobre la mejora institucional; que les garantice una formación profesional de mejor calidad y pertinente, con las exigencias de la realidad regional y nacional.

5.3.1. Aspiraciones de los estudiantes

a) Sobre relaciones humanas

La comunicación y las relaciones humanas constituyen la base del desarrollo humano; en este sentido, influyen en el desarrollo intelectual de los estudiantes, así como en el propio desarrollo institucional; por lo tanto, es necesario que estas se den en el marco

del reconocimiento y respeto de la diversidad; teniendo en cuenta las características de los estudiantes, que representan diferentes realidades sociales y culturales, así como las del resto de miembros de la comunidad universitaria.

En una institución educativa superior como la UNSCH, prevalecen relaciones jerárquicas, verticales y autoritarias entre sus miembros; entre quienes ostentan cuotas de poder por las funciones diferenciadas que cumplen dentro de la institución y frente a los que carecen de ella; estas relaciones verticales y autoritarias tienen implicancias en el desarrollo académico e institucional de los estudiantes.

Los estudiantes aspiran a un trato adecuado, horizontal, de respeto mutuo, equitativo y empático, tanto de sus compañeros como de los docentes y trabajadores no docentes; un trato que genere un ambiente de confianza para promover el diálogo abierto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilite el desarrollo mutuo, así como el tratamiento adecuado y compartido de los problemas institucionales.

Debe haber trato adecuado y respeto mutuo entre compañeros, entre docente y alumno, entre todos [...]. Se debe superar el trato diferenciado que se da a los estudiantes, el favoritismo a algunos [...] (EAP/E/V/CO).

El trato debe ser horizontal, evitar la relación de poder vertical del docente; pero siempre en el ámbito del respeto. Los profesores deben generarnos confianza para desarrollarnos mejor (EAP/ED/M/FUSCH).

Que no haya favoritismo, que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades, sin ningún tipo de distinción (EAP/E/V/IC).

Existe la necesidad de promover valores, que se están perdiendo, como el respeto, la solidaridad y la cooperación; porque el individualismo, contrariamente, está ganando terreno en las relaciones cotidianas en la universidad, como un mecanismo de defensa, en el marco de las relaciones verticales y autoritarias establecidas, los tratos diferenciados de unos frente a los otros; pero, también, como efecto de condiciones generadas durante la violencia.

Debe haber un trato equitativo y debe fomentarse la ayuda mutua; apoyarle al que más necesita, prestarle más atención si un alumno pregunta o consulta. El docente debe ponerse en lugar del alumno e indicarle a leer temas o darle orientaciones para mejorar (EAP/E/M/DE).

[...] Los maestros deben promover la práctica de valores, de respeto, cooperación, tolerancia (EAP/D/V/FUSCH).

Un trato de equidad entre docente y alumno; pero en el marco del respeto, la distancia y sin sobrepasarse (EAP/E/V/HI).

Me gustaría que las relaciones humanas sean más amigables, de mayor confianza, para que el estudiante pueda hacer preguntas, perder el temor y con más confianza consulte dudas y tenga un mejor aprendizaje (GF/MX/1).

Depaz (2009) señala que, en las universidades del país, no hay una comunidad universitaria articulada; que las facultades, por ejemplo, funcionan en forma aislada. Esta situación también ocurre a nivel de la UNSCH; no hay coordinación entre unidades académicas, ni de estas con las administrativas. Hay una falta de comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria, se requiere de cambios que deben partir de las propias autoridades, como un compromiso de todos.

Nosotros [comunidad universitaria] debemos ser como familia; porque ni entre docentes nos conocemos y ni siquiera nos saludamos. Tenemos relaciones interpersonales hipócritas, cada uno vive en su departamento, en su facultad. Debe haber más tolerancia con los estudiantes, aprender a confiar, no cerrarnos [sin llegar al facilismo], incorporarles más en las actividades. Debe haber cambio de actitud desde las autoridades, pero el cambio compromete a todos (EAP/DO/V).

Las buenas relaciones deben empezar por la cabeza, la autoridad. El Rector y vicerrectores deben dialogar con los trabajadores, por lo menos una vez al mes; el vicerrector académico también debe reunirse con los docentes. A veces, los docentes llegan a ser autoridad y ni el saludo ya reciben; también los directores de escuela y jefes de departamento, escogen personal por amiguismo o porque son mujeres, la norma no contempla eso, debe ser por méritos (EAP/TND/V).

b) Sobre la universidad

El problema de la baja calidad educativa no es solo un problema de la UNSCH, sino de la universidad pública del país en general; pero, en la UNSCH, hay situaciones particulares que han condicionado la crisis institucional, que está vinculada con problemas generados durante la violencia, como la estigmatización de la universidad, destrucción de sus principales servicios y centros de práctica, fuga de los mejores profesionales e ingreso de docentes sin mayor experiencia durante el periodo de violencia, por problemas de seguridad y bajos sueldos, al no cumplirse con las homologaciones estipuladas en la ley. La recuperación institucional se hace difícil por la desatención del Estado y restricciones sistemáticas del presupuesto en momentos críticos.

Si bien hay un incremento del presupuesto para las universidades públicas y la UNSCH en los últimos años, este no ha sido utilizado adecuadamente, de tal manera que atienda las necesidades institucionales; existe la carencia de una gestión eficiente,

ya que se devuelve dinero al Estado como presupuesto no ejecutado, detallado en el Capítulo III.

Los estudiantes son conscientes de estas dificultades y están luchando para que haya cambios, se mejore la gestión universitaria y se haga uso eficiente del presupuesto en la mejora de los principales servicios, equipamiento necesario y por consiguiente mejorar la calidad de la formación académica, muchas veces recurriendo a medidas drásticas como la toma de locales.

Según refiere una ex autoridad universitaria, el problema *de cobertura y calidad es más responsabilidad del sistema que de la propia universidad*, por las limitaciones de las propias políticas y normas legales; sin embargo, también la falta de voluntad política de las autoridades para que, en el marco de la limitada autonomía que tienen, se puedan desarrollar acciones tendentes a mejorar la calidad académica, con actividades de sensibilización y capacitación interna al personal, principalmente docente; optimizando los recursos financieros, utilizando los recursos humanos internos más destacados y brindando facilidades a los docentes que salen a capacitarse; porque, actualmente, el propio docente tiene que buscar sus remplazos durante el período de capacitación. De esa manera, sale a estudiar con el apoyo solidario de sus colegas, a través de un compromiso firmado notarialmente.

Las aspiraciones de los estudiantes se traducen, entonces, en demandas más inmediatas, que tienen que ver con cambios y mejoras en la gestión universitaria; para una mejor planificación de actividades académicas, distribución adecuada de recursos, contratación de más docentes, mejora de la infraestructura, ampliación de la biblioteca, como se puede ver en los siguientes testimonios:

Se necesita cambios en la gestión, en la actitud de las autoridades; mejora en la enseñanza, cambiar mecanismos de matrícula, evitar colas y cambiar sistemas de pago. Que la universidad sea un excelente centro de investigación (EAP/E/V/CO).

Que haya mejor distribución de recursos, que se contrate más docentes y a tiempo. Y que haya mayor control del cumplimiento de funciones de los docentes y trabajadores (EAP/E/V/AN).

Complementariamente, demandan la actualización y capacitación de los docentes para mejorar la calidad de la formación académica que se tiene; para promover el cambio de actitud en el trato a los estudiantes, uso adecuado de las horas de atención

a los estudiantes; para orientarlos en las dificultades que presentan, y un mayor esfuerzo para la actividad investigativa.

La universidad debe cumplir su misión y visión de universidad con excelencia, científica e investigadora; donde se practique la democracia, no se excluya a nadie, que no hayan docentes autoritarios, impositivos, sabelotodos; ni se practique el acoso sexual a estudiantes. Donde también se le escuche al estudiante, que se le reconozca sus saberes previos, que participe en clase a partir de esos conocimientos previos o desde las lecturas. Creo que intercambiando ideas y generando debate se podría hacer una buena educación. Son pocos los docentes que fomentan la participación de los alumnos. También en la universidad se debe incorporar los saberes del campo. Por ejemplo, ellos saben mejor de la helada, solo observando la luna; porque, como dijo un profesor, los campesinos están los 365 días en contacto con la naturaleza [...] (EAP/D/V/HÑ).

El testimonio anterior también demanda que la universidad cumpla su visión y misión; que recupere el prestigio que alcanzó antes de la violencia, que se vincule con los problemas de la región a través de la investigación y la proyección social, y que contribuya al desarrollo. De igual manera, también demandan que se establezcan relaciones con otras instituciones pares.

Que la universidad responda a las necesidades de los estudiantes y contribuya al desarrollo de la región. Hay tantos problemas sociales y la universidad no se pronuncia y no responde a las demandas. A veces, en la universidad, se estudia teorías sin vigencia, y creo que hay tanto conocimiento en nuestro medio que la universidad debe investigar e incorporar en la formación (EAP/ED/V/FUSCH).

Que la UNSCH, en 10 a 15 años, sea una universidad democrática, eficiente, científica y no descuide la investigación. Actualmente, no hay un prototipo de universidad que tenga todos estos objetivos, creo que es importante tener claro su visión y misión para cumplirla (EAP/D/V/FUSCH).

Que sea una institución donde todos participen, donde se respeten los derechos de los estudiantes, pero siempre y cuando también cumplan con sus deberes y obligaciones [...]. Quisiéramos que haya mucha igualdad (equidad) en todo aspecto. En lo académico, los docentes deben tratar a los estudiantes por igual; no debe haber exclusión, que el personal tenga vocación de servicio (GF/MX/1).

La aspiración a largo plazo es la democratización de la universidad, el reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad, el respeto a la cultura local; en otras palabras, la *interculturalización* de la universidad. Pero se está dando en un pequeño sector, lo que muestra que los debates generados desde Hatun Ñan ya están calando en las expectativas de los estudiantes; no solo en los miembros del proyecto, sino en el estudiantado en general. Como se ve en el testimonio de egresados y estudiantes.

[...] Que sea una universidad que aproveche lo positivo de las diferencias, que mejore la gestión y haya capacidad de solución de los problemas (EAP/EG/M/TS).

Lo primero que aspiro es que la universidad reconozca la diversidad, que todos somos iguales, pero a la vez diferentes; que tenemos distintas ideas y concepciones que deben ser respetadas; segundo, que haya una relación más horizontal entre docentes y estudiantes, y mayor interés de las autoridades en la formación profesional [...] (EAP/E/M/DE).

Que sea una institución inclusiva, de donde salgan profesionales con competencias interculturales, profesionales que sepan tratar, desenvolverse en el campo laboral; profesionales con convicción y buena autoestima, para desenvolverse de manera óptima y eficiente. HÑ puso las bases y está creciendo. [...]. Gracias a este proyecto se conoce la interculturalidad en la práctica, porque hasta el mismo profesor que dictaba sobre el tema de interculturalidad no lo practicaba, es pura teoría. Aquí en HÑ se alberga pues a estudiantes de procedencia andina o amazónica y está desarrollando acciones inclusivas [...] (EAP/EG/V/EDS).

5.3.2. Propuestas de los estudiantes frente a la exclusión social y cultural en la universidad

Los estudiantes, a partir de las experiencias que han tenido con los problemas de exclusión social y cultural en su proceso de inserción a la UNSCH, y también por algunas lecciones aprendidas en su participación en el proyecto Hatun Ñan, plantean algunas propuestas para disminuir los casos de exclusión social y cultural en el ámbito de la universidad, las que han agrupado por aspectos relacionados, y se señalan a continuación:

a) En primer lugar, plantean la necesidad del **reconocimiento** y **visibilización** de la existencia de la discriminación, de la exclusión social y cultural en la universidad. Como problemas que afectan el desarrollo institucional y formación académica de calidad. Proponen que se trabaje en todas las instancias y con todos los actores: docentes, estudiantes, trabajadores no docentes y las propias las autoridades; para afrontar adecuadamente el problema a partir de su reconocimiento. Señalan que la discriminación y exclusión son prácticas muchas veces muy sutiles que no se visibilizan, como las bromas racistas, sexistas y discriminatorias en todo aspecto; pero que dañan la dignidad de las personas. Efectivamente, el reconocimiento es una condición fundamental para su abordaje, de lo contrario sería muy difícil luchar contra lo que no se conoce.

Es importante que el estudiante visibilice y tome conciencia sobre la discriminación y exclusión, para trabajar frente a esto; porque muchos lo ven como algo natural (EAP/EG/M/TS).

b) **Sensibilización** a los estudiantes y la comunidad universitaria, haciendo ver los efectos lesivos de estas prácticas discriminatorias y excluyentes; para el reconocimiento de las ventajas de la diversidad y la necesidad del fortalecimiento de las organizaciones estudiantiles. Para que promuevan el desarrollo de relaciones humanas más equitativas en el estamento estudiantil, con entre docentes y trabajadores. Señalan la necesidad de que la universidad informe sobre los derechos y deberes de los estudiantes al momento que ellos ingresan, al iniciar el primer semestre de estudios.

Tenemos que trabajar el tema desde todas las instancias. Primero con el personal docente, con los estudiantes, con el personal administrativo, y bueno también las autoridades. Tienen que ver mecanismos de evaluación de cómo se está llevando este trabajo. Difundir también estos temas de exclusión y hacer ver sus efectos; que no es bueno, que no es algo normal. También sería bueno que, al iniciar los estudios, se te informe sobre los deberes y derechos que tienes en la universidad (EAP/E/MTS).

Se tiene que empezar con la sensibilización en los espacios de discusión y quizá eso ni HÑ lo cumple. La gente está cansada de la teoría, de solo hablar. Ya quieren actuar [...]. Es importante que la gente tome conciencia para generar alternativas (EAP/ED/V/FUSCH).

Se plantea la necesidad de incorporar el problema de discriminación y exclusión en la agenda de las organizaciones gremiales de los estudiantes, como la FUSCH y los Centros Federados por facultades; para que asuman la defensa de los derechos estudiantiles en casos de exclusión, en cualquiera de sus formas y casos de abuso de autoridad por parte de docentes o trabajadores. Hay reconocimiento de la debilidad y vulnerabilidad de estos gremios, de la manipulación y condicionamiento con fines electorales por docentes candidatos.

[...] Las autoridades de la UNSCH se han acostumbrado a actuar solo cuando hay acción [tomas de locales]. Y la propuesta del voto universal sería conveniente y ahí ya no comprarían los votos [de estudiantes]. O sea, si bien es cierto que nosotros nombramos a nuestro representante para la Asamblea, Consejo Universitario, no sabemos en realidad si ese representante nos está defendiendo, si está llevando nuestros pedidos. He escuchado muchos comentarios de que ellos simplemente entran por interés, porque los profesores que postulan para autoridad muchas veces los compran y ese tipo de corrupción no me gusta, porque así poco a poco están matando a la UNSCH [...]. (EAP/E/V/IC).

c) Las acciones de sensibilización se deben complementar con el desarrollo de **cursos y talleres** que ayuden a los estudiantes a elevar la autoestima, la identidad cultural, el desarrollo del liderazgo, el ejercicio de sus derechos y ciudadanía desde la perspectiva intercultural. También señalan la necesidad de incorporar cursos formativos como derechos humanos, ciudadanía, interculturalidad, género, relaciones

humanas, quechua, en los currículos de estudio de todas las escuelas. Los cursos desarrollados en HÑ, como Ciudadanía Intercultural, con apoyo de la PUCP, han motivado y generado interés en estudiantes de las ingenierías. Los testimonios lo confirman.

Con el compañero Lorenzo [primer dirigente estudiantil de HÑ] hemos recomendado que se introduzca el curso de interculturalidad en el currículo de estudios de todas las carreras como curso obligatorio. Como dijo un profesor, el estudiante debe llevar cursos de sociales y humanidades para que tenga conocimiento no solo de qué hacer; sino del ámbito, las condiciones, la cultura de donde va trabajar y que no solo sea máquina de producción (EAP/D/V//HÑ).

Creo que, como en el Proyecto Hatun Ñan, debemos entrar con cursos de interculturalidad, quechua para sensibilizar que su cultura no es inferior a otras, sino diferente (EAP/ED/M/FUSCH).

Creo que se debería implementar algunos cursos que ayuden, pero que tengan al menos dos niveles. Por ejemplo, en mi escuela, los cursos de letras, como cursos de sociales no tienen secuencia; entonces, los estudiantes casi no le toman importancia, no asisten a clases, solo van a los exámenes, no lo valoran; pero para mí son cursos importantes. El curso de interculturalidad de HÑ ha sido muy bueno, a los profesores también deberían capacitarlos (EAP/E/V/IC).

El dictado del curso de Quechua es mencionado en la propuesta de los estudiantes porque, de cuatro niveles que antes se dictaba, se ha reducido a dos, que es insuficiente para aprender lo elemental; peor aún, que en algunas escuelas como Derecho se ha eliminado este curso, cuando la realidad regional y nacional nos ha demostrado que justamente los sectores de educación, salud y justicia son los que presentan mayores barreras en cuanto al idioma para el acceso de la población rural a estos servicios, donde el 71,8 % de la población ayacuchana tiene al quechua como lengua materna; lo mismo ocurre con la población de las regiones vecinas: Apurímac con 81,1 % y Huancavelica con 74.0% (Vásquez: 2009), regiones donde trabajan mayoritariamente los egresados de la UNSCH.

Deben enseñar más cursos de quechua o hacerlo más operativo. Yo he llevado dos niveles, aprobé con buena nota; pero no sé hablar y es necesario para trabajar en la región. Además, deben dictar en todas las escuelas, porque ayuda mucho en el desenvolvimiento, en las prácticas (EAP/E/M/TS).

d) Creación de una instancia de defensa del estudiante en la universidad, como la **Defensoría del Estudiante**, que vele por los derechos del estudiante y atienda problemas de discriminación, exclusión y cualquier tipo de abuso y vulneración de sus derechos; que les oriente en el ejercicio de los derechos, así como en sus obligaciones.

Se debería crear la defensoría del estudiante, que haría valer los derechos del estudiante, creo que así la universidad cambiaría. Eso sería ideal; así, al menos los profesores también tendrían un poco de temor de meterse con el estudiante, porque ahora ellos son lo máximo, el decano incluso les llamaría la atención [...]. Porque hay compadrazgo con las autoridades, por eso se hacen de la vista gorda (GF/MX/1).

Que se forme una instancia de defensa de los estudiantes, como fiscalías o defensorías del estudiante. Porque no hay a dónde acudir en caso de vulneración de los derechos, como el caso de una compañera que un profesor le jaló por ser sobrina y secretaria de su contrincante en litigios [...]. Nosotras nos sentimos mal por no poder acudir a otra instancia, porque también hay docentes corruptos que se dejan manipular por un poco de dinero, que dicen dame tanto para aprobarte y el Centro de Estudiantes no puede hacer nada a falta de pruebas (EAP/E/M/DE).

En esta misma perspectiva, manifiestan la necesidad de crear una instancia de supervisión o fiscalización, que vea por el cumplimiento de responsabilidades de docentes y trabajadores; así como por el desempeño de los estudiantes y el cumplimiento de sus responsabilidades; quienes deben actuar de manera imparcial y justa, sin ningún tipo de presiones ni condicionamientos.

Bueno, comentaban mis compañeros que ese profesor era bueno antes; pero ahora que ya le nombraron ha cambiado. Entonces, frente a eso, creo que debe crearse una instancia supervisora que realmente vele tanto por los estudiantes como también por los profesores [...]; pero sería una persona no de acá de la universidad, porque ellos, al no ser colegas y no conocerlos [a exclusores] actuarían con justicia; porque si el decano le pone a su colega, entonces como se conocen le tapa (GF/MX/2).

e) Para los docentes, se plantea la necesidad de desarrollar cursos de **capacitación** en dos aspectos: en pedagogía y en interculturalidad. En primer término, la capacitación pedagógica, para mejorar la formación académica, mejorar calidad de enseñanza, la metodología más participativa y horizontal, en sistemas de evaluación que tanto reclaman los estudiantes. Reconocen que, con excepción de los docentes de educación, la mayoría no tiene preparación pedagógica y didáctica; que dificulta el desempeño docente, más aún cuando no hay estímulo a la capacitación, tampoco evaluación más frecuente. Hay insistencia en la necesidad de escuchar al estudiante, tomar en cuenta sus aportes desde sus experiencias previas, afirman *que a pesar de sus errores tienen capacidades*, pero que requieren ser estimulados para mejorar.

Capacitación a docentes en pedagogía, porque la mayoría de los profesores, al menos de mi escuela y en otros debe ser igual, no están capacitados para enseñar. Serán ingenieros, magister o doctores tal vez, pero no saben llegar al estudiante. A veces, las clases son aburridas, muchos están durmiendo, otros quieren retirarse, incluso otros se vuelven autodidactas, estudian solos y únicamente vienen a dar su examen (EAP/D/V/HÑ).

Que los docentes tengan preparación, capacitación en pedagogía, porque muchos no saben enseñar, peor aún no saben comprender al estudiante y formarlos. Creen que todos son iguales, que piensan igual. Y no es así; porque la universidad es un contexto donde hay todo tipo de estudiantes. Yo digo, somos la universidad de todas las provincias y distritos, los docentes saben eso en teoría; pero, en la práctica, se olvidan y más se dedican a impartir conocimientos; pero no les importa formar, cómo llegar al estudiante o cómo hago que me comprendan (EAP/E/M/DE).

Así mismo, también sugieren capacitación de docentes en interculturalidad, para el reconocimiento y valoración de la diversidad y su aprovechamiento positivo para la formación académica. También para mejorar las relaciones humanas a través de un diálogo abierto, respeto mutuo, trato equitativo al estudiante e interés por los problemas del estudiante. En este caso, la experiencia del trabajo de tutoría desarrollada por Hatun Ñan también ha tenido cierto impacto. Los estudiantes están empezando a reclamar que los docentes generen diálogo por lo menos los primeros diez minutos de su clase; que escuchen sus inquietudes, que indaguen un poco sobre los problemas que están limitando su desempeño, y les den las orientaciones necesarias. Superando esa imagen de algunos docentes que entran al salón, inician sus clases, terminan y se van, sin un mínimo de diálogo con los estudiantes.

Debe haber capacitación permanente a los docentes, así como fiscalización permanente; para que no se suscite estos casos [exclusión]. Que los profesores vean a los alumnos como amigos, pregunten cómo están; porque hay profesores que se preocupan por sus alumnos, les llama y les pregunta qué les está pasando, y solo ese hecho ya motiva al estudiante. No solo debe ser clase y clase, o sea no se desentiendan de la parte humanitaria [humana] (GF/MX/2).

Que las relaciones sean más horizontales. Facilitaría a que el estudiante consulte al docente; porque, cuando tenemos dudas del curso, a veces, tenemos miedo de preguntar para no incomodar; pero si se lleva una buena relación con el docente, con confianza se formularían las preguntas (GF/MX/2).

Los propios docentes reconocen la necesidad de capacitación para mejorar la calidad académica y demandan apoyo de las autoridades; porque existe la política institucional de apoyo y estímulo a la capacitación del docente, que no se pone mucho en práctica.

La universidad debe promover más la capacitación de sus docentes para mejorar la calidad de la docencia (EAP/DO/M).

Se requiere un cambio en la percepción de lo que es la universidad. Hay necesidad de cambio en la actitud de los docentes. Considero que para ejercer docencia se debe llevar algún curso de pedagogía o docencia intercultural universitaria. Capacitar a empleados para cumplir mejor sus funciones y para tratar a los estudiantes como seres humanos (EAP/DO/V).

De igual manera, señalan que se haga uso efectivo de las horas de atención al estudiante, horas que se abonan a la carga lectiva del docente y que pocos cumplen; para recibir a estudiantes, escucharlos y orientarlos, de ser necesario. Estas propuestas pueden ser motivaciones para cambiar la actitud y el desempeño del docente; porque, como han señalado, no basta con que el docente esté capacitado y sea muy bueno académicamente; sino tiene que saber transmitir a los estudiantes los conocimientos, tener principios deontológicos y calidad humana en la interacción con los estudiantes y sus pares, porque el docente debe cumplir otros roles formativos y no solo el de enseñar.

Si los docentes no disponen de tiempo después de las clases para absolver dudas de los estudiantes que quieren plantear de manera personal, deben darnos la oportunidad de hacerlo en otro momento. Tengo entendido que los profesores tienen horas de atención a estudiantes, donde uno puede buscar al docente; pero muchas veces no se cumple (notas de campo. D/HÑ).

f) La **evaluación** a los docentes es otra propuesta que plantean los estudiantes. La que debe ser permanente, más cualitativa, aplicada con objetividad y con orientación adecuada a estudiantes; porque reconocen que la subjetividad puede pesar en muchos de ellos al momento de la evaluación. También, han señalado que la evaluación no solo sea en aspectos de desempeño académico, sino en aspectos relacionados a salud mental, para que la institución desarrolle mecanismos de apoyo como talleres grupales; porque, en una región tan afectada por la violencia, como bien ha señalado un estudiante, "Todos hemos sido afectados, de alguna manera, y el docente también es humano"; donde las relaciones jerárquicas y el uso autoritario del poder tiene ciertos matices de violencia; es también parte de una secuela a superar.

g) En cuanto a los trabajadores administrativos, también se propone **capacitaciones** en gestión y calidad de servicios, para que se mejore el trato a los usuarios, para que se agilicen las gestiones y se rompa con la burocracia. Complementariamente, plantean la necesidad de que las autoridades modernicen la gestión institucional, se mejoren los mecanismos de pago de servicios y matrículas vía internet, para evitar tantas colas.

h) Sobre las **autoridades**, plantean que deben ser elegidas de manera democrática, deben trabajar por la recuperación del prestigio de la universidad, mejorar la gestión institucional, el uso eficiente de los recursos, que supervisen y garanticen el cumplimiento de los deberes y obligaciones, así como los derechos de cada uno de

sus estamentos. Que promuevan la investigación, la proyección social de la universidad en la región, que amplíen las políticas inclusivas, que se acerquen más a los estudiantes, que bajen a las escuelas para recoger la problemática de los estudiantes y también que se les considere en la solución de los mismos.

Para que no haya exclusión de autoridades a estudiantes, las autoridades deben ser elegidas de manera democrática, con voto universal. Deben bajar a los salones por escuelas y facultades para un mayor acercamiento, presentar su hoja de vida y experiencias; fundamentalmente, deben establecer un compromiso, porque el discurso sin compromiso no funciona, no se concreta. Ya que se aproximan las elecciones, docentes y estudiantes debemos luchar por reivindicar el derecho de elegir y también ser elegido (EAP/ED/V/FUSCH).

i) Finalmente, plantean la **ampliación del trabajo de Hatun Ñan**. A pesar que no hubo ninguna pregunta al respecto, Hatun Ñan ha salido en las respuestas tanto de estudiantes beneficiarios como no beneficiarios, esto en muchos aspectos. Consideran que sus acciones fueron de mucho apoyo para los estudiantes de procedencia rural andina y amazónica, incluso para estudiantes no miembros; no solo en la mejora de su rendimiento a través de cursos de complementación y los servicios informáticos e internet, sino en el desarrollo integral, a través de la tutoría, talleres y cursos formativos complementarios. Consideran que es una experiencia importante, pero que necesita ampliar sus servicios a más estudiantes, porque solo atiende a una porción pequeña de la población estudiantil, cuando las necesidades y problemas que presentan la mayoría de estudiantes son similares a la de los beneficiarios de Hatun Ñan. También, reclaman mayor compromiso y apoyo de las autoridades para un trabajo más sostenible hacia la democratización de la educación superior como derecho en el futuro.

Me gustaría que HÑ juegue un rol importante en generar directrices en las personas [estudiantes], porque muchos aún no tienen un norte; solo vienen por formarse como profesional. Sería bueno reflexionar en proyectos futuros (EAP/ED/V/FUSCH).

Fortalecer al programa HÑ, ya que siendo de la universidad parece que no tiene el apoyo de todas las autoridades. Hacer más campañas de sensibilización, ampliar sus servicios para más estudiantes. Yo veía que abajo [local anterior, en el centro de la ciudad] acogía también a otros estudiantes en el acceso a internet y a las computadoras. Se debe fortalecer y ampliar sus servicios, hacer difusión, sensibilización [...]. (EAP/E/M/TS).

Es importante señalar que la experiencia de Hatun Ñan es nueva y que pudo tener muchas dificultades iniciales; por lo que se requiere una evaluación para superar las debilidades y potenciar los aciertos, para que se contribuya a diseñar propuestas más sostenidas en el futuro. Por ejemplo, presentar propuestas al Programa Beca 18, que

el Ministerio de Educación está iniciando con su implementación a partir del año 2012, como parte de los programas de inclusión en la educación superior.

A manera de conclusión, se puede afirmar que, a mayor ruralidad y pobreza de los estudiantes, hay mayor vulnerabilidad a la exclusión; porque estos jóvenes presentan mayores dificultades en el proceso de inserción a la universidad, así como en las relaciones con sus pares y otros miembros de la comunidad universitaria. Sin embargo, ellos van superando las dificultades gracias a la capacidad de agencia individual y colectiva, así como la capacidad de resiliencia aprendida desde pequeños en la familia, en el proceso de hacer frente a diversos tipos de adversidades y principalmente la violencia política experimentada, porque por, sobre todo, está el deseo lograr una profesión para salir de la pobreza.

En ese esfuerzo de lograr sus objetivos, los estudiantes desarrollan diferentes estrategias de respuesta frente a la exclusión sociocultural, que van desde esfuerzos individuales hasta colectivos. Las estrategias individuales pueden ser de carácter positivo, en la medida que estimula al estudiante a esforzarse más para superar dificultades y salir adelante, buscando muchas veces apoyo en sus pares amigos, y desarrollo de la capacidad de liderazgo; y negativo, en tanto puede llevar a la inactividad, aislamiento, pérdida de la identidad cultural, acciones de violencia o asimilar prácticas negativas para aprobar los cursos y concluir los estudios como de lugar. Las estrategias colectivas, por otro lado, están relacionadas a la formación de redes sociales de apoyo, desde grupos de amigos, círculos de estudio, asociaciones de estudiantes por lugares de procedencia hasta organizaciones gremiales. Las redes sociales cumplen funciones de soporte muy importante para el estudiante, en tanto brinda apoyo de tipo emocional, instrumental, informativo y valorativo.

A nivel institucional, las repuestas aún son limitadas y se traduce en dos medidas importantes que se desarrollan desde el año 2006. La primera está referida a la flexibilización de acceso a la universidad para grupos más vulnerables, a través de cupos y exámenes de exonerados para jóvenes afectados por violencia política (Ley 28592); en respuesta a la presión social de las organizaciones de afectados por la violencia de la región, en el marco de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación; que también se hizo extensivo para estudiantes procedentes de pueblos indígenas, en el marco del Convenio 169 de la OIT. La segunda, es el Proyecto Hatun Ñan: *Acción afirmativa en la UNSCH*, que se implementa gracias al apoyo financiero de la Fundación Ford; está dirigido a estudiantes indígenas

quechuas y amazónicos y en condición de pobreza; tiene como objetivo contribuir a un mejor desempeño académico y social de estos estudiantes, y garantizar la conclusión satisfactoria y graduación oportuna; a través de apoyo académico (cursos y talleres), tutoría, apoyo social, y servicios gratuitos de internet y uso de computadoras; poniendo mayor atención a quienes recién han ingresado en la UNSCH o están en los primeros años de estudio, etapa en que presentan mayores dificultades en su proceso de inserción a la vida universitaria.

Las propuestas que plantean los estudiantes para hacer frente a los problemas de exclusión sociocultural guardan relación con sus aspiraciones de mejora de las relaciones humanas, a ser más horizontales, equitativas y de respeto mutuo; por otro lado, mejorar la calidad educativa, a través de una gestión eficiente que permita atender de manera adecuada y oportuna las necesidades de formación profesional, y con el desarrollo de la investigación y proyección social en beneficio de la región. Las propuestas parten por la necesidad de visibilizar el problema de la discriminación y exclusión sociocultural como condición para su abordaje, en tanto limitan no solo el desarrollo de los estudiantes sino de la propia institución; luego, plantean campañas de sensibilización a la comunidad universitaria, desarrollo de cursos y talleres para estudiantes que ayude a fortalecer la autoestima, identidad cultural y desarrollo de liderazgo, y la creación de la defensoría del estudiante. Para los docentes y trabajadores, plantean desarrollo de cursos de capacitación, seguimiento y evaluación permanente del cumplimiento de sus funciones por parte de las autoridades; quienes, además, deben desarrollar mayor acercamiento y comunicación con los estudiantes; finalmente, la ampliación del Proyecto Hatun Ñan.

Definitivamente, las respuestas estudiantiles son acciones empíricas, vivenciales a veces incluso espontáneas, que no resuelven el problema; de allí sus aspiraciones de cambio. Por otro lado, a nivel institucional, también las medidas inclusivas son aún débiles. Considero importante trabajar más en torno a los cupos de acceso para los grupos más vulnerables, particularmente el caso de los pueblos indígenas, porque lo de víctimas de violencia es temporal; por lo que debe ser evaluada y ampliada, porque los mayores problemas de exclusión social y cultural se encuentran en el acceso. El funcionamiento de Hatun Ñan está previsto para unos dos años más, que dura el apoyo de la Fundación Ford; sin embargo, las lecciones aprendidas a partir de una evaluación seria y sistematización de la experiencia deben servir para diseñar políticas más sostenidas que contribuyan a disminuir la exclusión en el proceso de formación;

para mejorar la calidad académica, el sistema de gestión, a incorporar la perspectiva intercultural y, finalmente, a democratizar la universidad. Para ello, es importante tomar en cuenta las opiniones y sugerencias de los estudiantes, sensibilizar a los agentes internos y establecer un compromiso institucional.

Pero, en tanto la exclusión es un problema estructural, que va más allá de la universidad, compromete un esfuerzo multisectorial; por lo que se hace necesario establecer puentes y compromisos con las instituciones del sector y organizaciones de la sociedad civil de la región, para establecer alianzas estratégicas y desarrollar tareas conjuntas.



CONCLUSIONES

1. En un país con diversidad social, cultural, étnica y lingüística, con grandes brechas de desigualdad económica, social, política y cultural, el sistema educativo superior (a pesar del incremento y los cambios en la composición social y cultural de la población estudiantil) sigue reproduciendo las desigualdades, inequidades y exclusión social y cultural vigentes en la sociedad. La educación es un derecho fundamental y un factor central de desarrollo; por tanto, es asumida por el Estado como un servicio, al cual brinda poca atención y presupuesto restringido, particularmente a la educación superior. Si bien es cierto que, en los últimos años, se ha dado un incremento en el presupuesto asignado a las universidades públicas, dicho incremento no iguala al promedio del gasto por alumno en América Latina; gasto que, en el caso de Perú, es uno de los más bajos de la región. Por ejemplo, para el año 2006, el gasto por alumno de las universidades públicas peruanas fue de \$ 2200 dólares (\$ 1450 del Tesoro Público y \$ 750 de recursos propios); mientras que, en ese mismo año, el gasto por alumno en México fue de \$ 4789; en Argentina, \$ 6056; en Chile, \$ 7652 y en Brasil, \$ 13567 (López Ruiz: 2008).

Para el año 2011, el sector educación recibió un presupuesto correspondiente a S/. 14,166.8 millones, que representa el 3,15 % del PBI del país; de este presupuesto total, solo el 17,5 % (S/. 2482 millones) fue asignado a las universidades públicas (MEF: 2011). Cifra que no guarda relación con sus reales requerimientos ni con su crecimiento e incremento en población estudiantil. Este presupuesto no permite ampliar las crecientes demandas, de acceso a la universidad de los jóvenes de los sectores más pobres del país (que únicamente pueden acceder a la educación pública); quienes ven a la educación universitaria como el canal para salir de la pobreza, acceder al progreso, lograr movilidad social, mejorar su condición de vida y la de su familia, e insertarse al sistema social con mejores condiciones. Entonces, este presupuesto tampoco puede garantizar la mejora de la calidad educativa, más aún

cuando su distribución se hace de manera diferenciada, en perjuicio de las universidades de las regiones más pobres del país.

La Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), institución educativa más importante de la región, no es ajena a la problemática de la exclusión; tanto las limitaciones presupuestales, así como los efectos de la violencia política la llevaron a una crisis institucional y académica que aún no ha podido ser superada. La UNSCH, al igual que otras universidades públicas del país, ha recibido un incremento relativo en su presupuesto anual a partir del año 2005; sin embargo, este presupuesto es insuficiente para los requerimiento de una universidad que está ubicada en una de las regiones más pobres del país; que, además, requiere una atención y reparación especial por haber sufrido los efectos de la violencia política.

El presupuesto que recibe la UNSCH no le permite atender todas sus necesidades y requerimientos, ni garantizar la calidad académica a través de la mejora de su infraestructura, mayor dotación de libros a la biblioteca, equipamiento tecnológico y ampliación de servicios básicos para la población estudiantil foránea y pobre (comedor y residencia universitaria). La situación se hace más difícil cuando la mayor parte del presupuesto está destinada a gastos corrientes, y cuando existen restricciones y mecanismos burocráticos y poco flexibles para la ejecución de dicho gastos; especialmente en lo referido a los recursos propios y provenientes del canon y regalías. Estas medidas administrativas, complementadas con las dificultades de gestión por parte de las autoridades, limita el uso más eficiente y oportuno del presupuesto; parte del cual se ha revertido al Estado como gasto no ejecutado en los últimos años; reversión que fue más significativa durante el año 2010 debido a la situación transitoria de las autoridades, lo cual dificultó la toma de decisiones, por tanto la ejecución oportuna de los gastos.

Por otro lado, la UNSCH es una universidad geográfica y culturalmente más cercana a la población rural de la región y su zona de influencia; que, a pesar de haber diversificado la composición de la población estudiantil hacia los sectores más pobres y de procedencia rural, sigue siendo más urbana. Esto obedece a que los exámenes de admisión, diseñados de manera estandarizada para garantizar la calidad educativa, son planteados desde el punto de vista de la educación urbana, sin tomar en cuenta las diferencias culturales existentes; estos se constituyen como una de las barreras más importantes que limitan el acceso de los jóvenes históricamente excluidos por las brechas de desigualdad existentes entre la educación rural y urbana.

Los estudiantes rurales llegan a la UNSCH en situación de desventaja frente a los estudiantes urbanos, quienes están mejor dotados de capital cultural; este grupo en desventaja no logra alcanzar los puntajes mínimos exigidos para el ingreso a la universidad, porque llegan preparados con una baja calidad educativa desde el nivel primario; tampoco tienen experiencia desarrollando aquel tipo de pruebas; dificultades que ni las academias preuniversitarias logran nivelar en uno o dos ciclos de preparación. La situación se hace más difícil por la persistencia de barreras sociales, culturales y lingüísticas hacia la población rural; entonces, los exámenes de admisión dejan buena proporción de vacantes no cubiertas, situación que ratifica que, a mayor ruralidad, hay mayor exclusión sociocultural y menores posibilidades de acceder a la educación superior.

2. La exclusión social y cultural es un problema complejo, multifactorial y multidimensional; en la UNSCH, tiene carácter institucional y se expresa en políticas, normas, valores y prácticas que guardan relación estrecha con la discriminación y exclusión estructural del país; producto de procesos históricos, económicos, sociales, políticos y culturales que inciden en el funcionamiento institucional de la universidad, generando condiciones de desventaja para determinados sectores sociales.

En contexto de pobreza, la exclusión social y cultural persistente, y los limitados recursos que se asignan a las universidades son condicionantes de una formación profesional de baja calidad; donde la certificación que los estudiantes obtienen constituye una credencial que no les garantiza mayor competitividad en el mercado laboral frente a egresados de universidades con mayores recursos, mejor equipadas y dotadas de mejor capital cultural; condicionando la incursión del profesional en la exclusión estructural del mercado laboral, donde se reproduce el círculo vicioso de la exclusión.

Esta situación no es un problema exclusiva de la UNSCH, está presente en la mayoría de las universidades públicas del país; pero se hace más crítica para la UNSCH por los prejuicios y estigmatizaciones externas creadas desde el período de violencia; prejuicios hacia la universidad, hacia los ayacuchanos y por tanto hacia los egresados, lo cual limita su acceso a los mercados de trabajo, así como a los círculos académicos profesionales.

3. La exclusión social y cultural en la universidad se reproduce y recrea a través de diversas formas y mecanismos. Es producto de la articulación de diferentes formas y modalidades de racismo, la discriminación étnica y de género, a lo cual se suman factores económicos y sociales como condicionantes para construir la *otredad* y establecer jerarquías en base a estereotipos y prejuicios.

Los mecanismos de exclusión parten desde formas más sutiles y aparentemente menos ofensivas, pero igualmente dañinas para la dignidad y el disfrute de los derechos, como las omisiones, las burlas, el uso de apelativos, bromas racistas, sexistas y actos de violencia en sus diferentes formas. Estos mecanismos son las manifestaciones de relaciones inequitativas y jerárquicas establecidas entre los miembros de la comunidad universitaria de acuerdo al estatus, ubicación y funciones diferenciadas que cumplen dentro de la estructura orgánica de la institución.

Otro aspecto a tomar en cuenta es el poco reconocimiento del profesional regional en los círculos académicos de la capital, la inseguridad que esto produce, asociada a las experiencias previas de exclusión experimentadas durante la formación del profesional, pueden ser condicionantes para ejercer mayor presión a los estudiantes, quienes son los más débiles en las relaciones establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, además, refuerzan el círculo vicioso de la exclusión en el sistema educativo.

La exclusión se expresa en el desconocimiento de los derechos del otro, en el incumplimiento de funciones y responsabilidades, en el trato poco tolerante y diferenciado en gestiones y acceso a servicios básicos, en el manejo poco transparente de evaluaciones y notas. Otros mecanismos llegan a niveles de corrupción, como chantajes, manipulación y tráfico de notas a través de condicionamientos económicos, acoso y solicitud de favores sexuales, entre otros.

4. En cuanto a los actores de la exclusión al interior de la UNSCH, se debe mencionar que todos, en alguna medida, somos actores de la exclusión; donde ser exclusor o excluido puede cambiar en función a las circunstancias y contextos, y en función a con quienes se establecen las relaciones, así como en las formas y mecanismos de exclusión que se ejercen. Se identifica como exclusores a los docentes, empleados y estudiantes (urbanos, migrantes rurales que estudiaron la secundaria en Huamanga y los mejor dotados de capital cultural). Dentro del grupo de los excluidos, encontramos principalmente a estudiantes vulnerables por su condición

de pobreza, procedencia rural, origen andino o amazónico, lengua materna y condición de género.

La actitud y comportamiento excluyente de algunos docentes y empleados guardan relación con el ejercicio del poder, y el trato vertical y autoritario que ejercen sobre los estudiantes por la ubicación privilegiada en la estructura jerárquica de la institución y por las funciones diferenciadas que cumplen. Las actitudes excluyentes parten del desconocimiento y la no valoración de la diversidad cultural, la existencia de brechas de desigualdad entre la educación pública-privada y entre la educación rural-urbana; desigualdades que se reflejan en la situación diferenciada con la que llegan los estudiantes a la universidad y las consecuentes dificultades que presentan. Estas dificultades, generalmente, no encuentran una respuesta institucional positiva; puesto que existe una suposición errada de que todos los estudiantes manejan conocimientos básicos similares y que tienen un manejo *adecuado* del idioma español.

Las actitudes autoritarias y excluyentes se reproducen en la universidad como herencia de la discriminación étnica característica del gamonalismo, que ha tenido presencia histórica y fuerte arraigo en la región; que, a pesar de la eliminación del sistema latifundista con la Reforma Agraria, aún quedan rezagos que persisten en el comportamiento de muchos ayacuchanos. De igual manera, es producto de la influencia de las acciones autoritarias y violentas de los actores de la violencia política durante el conflicto armado interno, acciones que debilitaron el ejercicio de la ciudadanía basada en el respeto a los derechos humanos.

La actitud excluyente de los estudiantes urbanos se sustenta en prejuicios anticipados sobre los estudiantes de procedencia rural, de supuesta inferioridad, poca capacidad cognitiva y limitaciones económicas, para excluirlos en la formación de grupos de trabajo, por temor a que no puedan aportar con conocimientos o económicamente en los costo de impresión, o que puedan hacerlos quedar mal en las exposiciones (por el *motoseo*). La exclusión se da por las marcas culturales visibles del *motoseo* (interferencia lingüística característica de estudiantes bilingües); por sus costumbres; por su género (machismo y la misoginia), por su condición socioeconómica, etc.

Sin embargo, no es conveniente absolutizar el rol de los actores sociales como excluyentes y excluidos, ni generalizar a todos los docentes, trabajadores o estudiantes urbanos como excluyentes; puesto que, en el contexto de diversidad de la UNSCH, existen diversas maneras de establecer relaciones humanas entre los miembros de la

comunidad universitaria, que van desde el trato excluyente al más democrático, o se combinan según las circunstancias del contexto. Tampoco se debe pensar que la exclusión es unidireccional, sino como problema social complejo y multifactorial, es también multidireccional y posicional, donde los actores pueden cambiar los roles de excluidores a excluidos o viceversa, en función a diferentes factores, contextos, circunstancias y posiciones o ubicaciones que tienen en una organización social.

5. En cuanto al perfil socioeconómico de los estudiantes y las características de los estudiantes más vulnerables de exclusión, la UNSCH, como universidad pública y regional, tiene una población estudiantil que en su generalidad es de condición socioeconómica media a baja (medio-medio, medio-bajo y bajo); alberga a estudiantes cuyos padres tienen niveles de educación secundaria y superior en su mayoría; mientras que generalmente las madres cuentan con niveles educativos de nivel primario y secundario.

Los estudiantes más vulnerables de exclusión sociocultural no difieren significativamente del resto de los estudiantes en cuanto a procedencia geográfica, ni composición por género; pero sí se diferencian social y económicamente, presentan mayor índice de ruralidad y pobreza. Socialmente, estos estudiantes se caracterizan por tener padres con menores niveles educativos, en su mayoría con solo primaria o secundaria (unos pocos con nivel superior) en el caso de los padres; y analfabetas y solo con nivel primario en el caso de las madres; esto significa que estos jóvenes, en la mayoría de los casos, son la primera generación de sus familias que han logrado acceder a la educación superior universitaria. Otro aspecto social que los diferencia es que estos jóvenes provienen de familias más numerosas respecto a los estudiantes urbanos.

Económicamente, estos estudiantes se caracterizan por tener padres con ingresos bajos, teniendo como ocupaciones principales a la agricultura, pequeño comercio, obreros, empleados públicos y amas casa. El mayor porcentaje de estudiantes vulnerables recibe apoyo de ambos padres, pero se da generalmente en especies o productos agropecuarios para su alimentación, mientras que el monetario se hace en montos pequeños y variables. Existe también un buen número de estudiantes que se auto-sostienen combinando estudio y trabajo; y otros que reciben apoyo económico solo de las madres o los hermanos mayores, en caso de proceder de hogares incompletos o desintegrados.

En cuanto a la situación de convivencia en la ciudad, un pequeño grupo vive con ambos padres o con uno de ellos, mientras que la mayoría viven solos, con hermanos, familiares o amigos. Por tanto, carecen de soporte emocional y afectivo de los padres, factor fundamental para el desempeño del estudiante, siendo más crítica la situación de quienes viven totalmente solos. La mayoría de ellos viven en cuartos pequeños, alquilados, de paisanos o familiares, generalmente en la zona periféricas por los costos más baratos de alquiler; muy pocos viven en la residencia de estudiantes de la universidad. En la mayoría de los casos, carecen de un ambiente adecuado para el estudio, tampoco tienen equipamiento elemental, ni bienes materiales y culturales que puedan facilitar sus estudios.

6. En cuanto al contexto en el que opera la exclusión, está se desarrolla en todos los ámbitos de interacción de los estudiantes. El aula es el espacio más importante donde el estudiante sufre la exclusión, tanto por parte de sus compañeros como por parte del docente; esto se expresa en el trato despectivo, burlas, bromas racistas y sexistas, y las omisiones de sus pares; pero fundamentalmente en el trato vertical, autoritario y poco tolerante de algunos de sus docentes, el incumplimiento de las responsabilidades e inequidad en las evaluaciones y calificaciones, haciendo mal uso de la llamada *libertad de cátedra*.

Así mismo, otros espacios de discriminación son las oficinas administrativas y principales servicios dirigidos al estudiante, como el comedor, residencia universitaria, servicios de salud, entre otros; donde, además del mal trato por parte de algunos trabajadores, los estudiantes que más requieren del servicio encuentran limitaciones en el acceso, tanto por la dificultad de los trámites burocráticos a realizar, como por los costos que implica obtener la documentación requerida por la institución; así como también los costos de gestión establecidos por el TUPA (tarifa única de trámites administrativos).

Otro espacio importante son las actividades deportivas como las olimpiadas, que como acciones de competencia entre escuelas, hace que los jóvenes pierdan el autocontrol y salga a luz la exclusión y discriminación racial, étnica y de género encubiertas en otras circunstancias hacia determinadas carreras, ya sea por su composición estudiantil (procedencia geográfica y de género) o por el supuesto prestigio de unas carreras frente a otras (ciencias versus letras).

7. En cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre la universidad y la exclusión social y cultural, los estudiantes llegan a ella con un imaginario sobredimensionado de la institución; pero, en el proceso de inserción como estudiantes, van descubriendo la compleja situación de encuentros y desencuentros que existen, la verdadera realidad de la institución y las dificultades que se viven día a día. Esta situación les genera cierta decepción; sin embargo, la mayoría sabe sobrellevarla porque prevalece el deseo de cumplir con el sueño de la profesionalización y no defraudar el esfuerzo que hacen los padres para mandarlos a la universidad. Los estudiantes de procedencia rural señalan que se sienten los más afortunados o privilegiados entre los excluidos; porque, con el ingreso a la universidad, han ganado reconocimiento y respeto en sus comunidades de origen, convirtiéndose en referentes de otros estudiantes del lugar. Además, pesa también en ellos la imagen de ser la segunda universidad fundada en el país, el liderazgo e importancia que alcanzó durante los años 1960 y 1970 luego de la reapertura.

Sobre las percepciones en torno a la exclusión sociocultural, la mayoría de los estudiantes entrevistados, al principio, no la reconoció como problema presente en la universidad, por ser una práctica cotidiana, frecuente y *casi natural*. Es recién en el proceso de la entrevista que muchos fueron reconociendo la existencia del problema y sus efectos, y fueron planteando la necesidad de hablar más sobre el tema. Quienes sí reconocieron el problema fueron los estudiantes de Hatun Ñan, gracias a que el Proyecto ha puesto el tema de discriminación y exclusión en la agenda de trabajo y el debate a través de cursos y talleres. Sin embargo, en la entrevista a los primeros beneficiarios en el 2007, solo el 47 % reconoció la exclusión como un problema que afecta en su desarrollo, 53 % no la reconoció o no sabía al respecto. Así mismo, entre los estudiantes que reconocieron la existencia de la exclusión, nadie aceptó haber sido excluido personalmente, señalándolo más como un problema sufrido por otros compañeros, o de manera colectiva.

En cuanto a la percepción sobre la identidad cultural, los primeros beneficiarios de Hatun Ñan manifestaron, en un 68 %, sentirse orgullosos de su identidad cultural, por reconocer la práctica de valores importantes con relación a la cultura urbana, como el respeto a los mayores, solidaridad y apoyo entre sus miembros. El 28 % no sabe o es indiferente de su identidad; y un 4 % manifiesta sentirse auto-marginado por su identidad. Estos últimos grupos tienen débil identidad cultural, con probabilidades de ir perdiéndola como producto de la exclusión.

8. Sobre los efectos de la exclusión sociocultural, la exclusión, como expresión de la discriminación, en tanto limita el ejercicio y disfrute de los derechos y el desarrollo equitativo de las personas, atenta contra la dignidad humana. En el caso de la UNSCH, la exclusión sociocultural limita el desarrollo integral del estudiante, debilitando su autoestima, identidad cultural y desarrollo de su liderazgo; puesto que les genera inseguridad, temor, desconfianza y resentimiento.

Así mismo, limita el desarrollo académico del estudiante; porque, al bajar la autoestima, motor que estimula el deseo de superación, les desmotiva limitando el desarrollo de sus capacidades y generando bloqueos en su perspectiva y visión de futuro. La exclusión también afecta el desempeño futuro como profesional y ciudadano, tanto por la inseguridad que mantiene latente, la estigmatización al profesional provinciano y a la calidad de la formación recibida en universidades regionales; limitando su acceso y competitividad dentro de los mercados laborales o círculos académicos de profesionales. De igual manera, los resentimientos que los estudiantes arrastran se constituyen en un condicionante para convertirlos en potencial exclusor.

9. Los estudiantes desarrollan diferentes estrategias frente a la exclusión, de manera pasiva o proactiva; lo cual tiene que ver con las características personales ligadas a su nivel de autoestima, identidad cultural y soporte emocional de la familia o amigos. A nivel proactivo, les plantea retos para esforzarse, estudiar más, buscar apoyo de amigos y vencer obstáculos para lograr la ansiada profesionalización. A nivel pasivo, se presenta, por un lado, la inactividad o aislamiento, como un mecanismo de defensa y protección frente a posibles agresiones; por otro lado, la apropiación de actitudes negativas como el plagio y aceptación de condicionamientos diversos para aprobar los cursos.

Una estrategia importante de los estudiantes es la formación de redes sociales de apoyo, que va desde los pequeños grupos de amigos para estudiar, los círculos de estudios, hasta las asociaciones por lugares de procedencia; grupos que se constituyen en soporte importante en lo emocional, instrumental, informativo y valorativo.

10. La propuesta de los estudiantes frente a la exclusión está íntimamente relacionada a sus aspiraciones sobre el tipo de relaciones humanas que se debe practicar en la universidad y el ideal de una universidad de mejor calidad; en base a ello, plantean la necesidad de buscar cambios, a partir de una mayor visibilización de la problemática de la exclusión. Como estrategias de respuesta frente a esta problemática, ellos sugieren campañas de sensibilización a nivel de la comunidad universitaria; dictado de cursos y talleres de capacitación para docentes en pedagogía e interculturalidad; incorporación de cursos formativos en interculturalidad, género y derechos humanos en los nuevos currículos de estudio; finalmente, control y vigilancia al cumplimiento de deberes y responsabilidades de docentes, trabajadores y los propios estudiantes.

11. Sobre los avances de la institución en cuanto a políticas inclusivas, la UNSCH viene desarrollando dos medidas importantes. La primera es la flexibilización de acceso a la universidad a través de cupos (exámenes de exonerados) para los grupos más vulnerables de exclusión de la región: los afectados por la violencia sociopolítica, en el marco de la Ley 28592 y los procedentes de pueblos indígenas, en el marco del Convenio 169 de la OIT. Esta iniciativa busca generar equidad en las oportunidades de acceso para grupos con mayores dificultades en contextos de exclusión, y puede ampliarse en el futuro para otros grupos sociales excluidos a partir de su evaluación; sin embargo, el beneficio real de esta política es mínimo, ya que los cupos asignados son muy reducidos y muchas veces no son cubiertos por las limitaciones de los postulantes, no alcanzan el puntaje mínimo requerido en el examen de admisión.

La segunda medida es la implementación del Proyecto Hatun Ñan: *Acción afirmativa en la UNSCH*. Que, si bien no nació a iniciativa de la propia universidad, es una medida que busca complementar la política anterior; promoviendo la equidad en el proceso de formación académica de los estudiantes y el logro de resultados en contextos de discriminación y exclusión. El Proyecto contribuye, por un lado, a la afirmación cultural de los más excluidos; por otro, pone en agenda y debate los problemas de discriminación y exclusión existentes en la institución. Esta visibilización de la problemática es fundamental para abordarla adecuadamente, ya que no es posible cambiar esta situación sin el conocimiento de la problemática, ni de los factores que la condicionan. En ese sentido, sacó a luz las relaciones de subordinación y verticalismo establecidas en el desarrollo académico, posibilitando la

búsqueda de cambios hacia nuevas metodologías de enseñanza y nuevas maneras de establecer relaciones humanas en el ejercicio de la docencia.

Uno de los riesgos de las acciones afirmativas es la posibilidad de quedarse a nivel paliativo, por su carácter compensatorio temporal y ser funcional al sistema vigente. Sin embargo, en tanto empieza a evidenciar y cuestionar las inequidades existentes en la educación superior, contribuye a la sensibilización de la comunidad universitaria y local; promoviendo el desarrollo acciones tendentes a la democratización de la educación superior a través de un proyecto intercultural.

12. A manera de propuesta, debo señalar que no podemos desentendernos del desafío que plantea el desarrollo de un proyecto intercultural educativo frente a la exclusión. La tarea no es fácil, pero no imposible. No se trata de buscar cambios solos y de manera aislada, se necesita actuar en conjunto, tejiendo alianzas.

La educación, a pesar de las ambigüedades entre el *asimilacionismo* de la cultura dominante y la reivindicación de la población indígena-rural o urbano-popular (Ansión: 2008), y a pesar de la baja calidad que pueda tener en contextos de crisis de las universidades públicas, es un recurso pedagógico privilegiado para combatir la discriminación, exclusión y cimentar las bases de la inclusión, si esta cumple con su deber ser de brindar formación integral y los recursos necesarios para desarrollar la ciudadanía. Es decir, reconocer y aprovechar la diversidad como recurso fundamental.

Entonces, las experiencias inclusivas previas, los cupos de acceso y el funcionamiento del Proyecto Hatun Ñan requieren ser evaluados y sistematizados, para superar las limitaciones que hayan tenido en su proceso de implementación; y rescatar los aprendizajes, ampliar y potenciar la experiencia como medios para trabajar la *interculturalización* de la universidad.

Así mismo, se hace necesario diseñar estrategias de trabajo para deconstruir viejos paradigmas pedagógicos, buscar metodologías alternativas de diálogo y respeto mutuo, desarrollar investigación que retroalimente el trabajo y priorizar la formulación de planes de estudio orientados a desarrollar competencias interculturales. Por tanto, se requiere hacer un trabajo sistemático de sensibilización a la comunidad universitaria y regional, y desarrollar acciones de incidencia política para comprometer a las autoridades y establecer alianzas estratégicas para su consecución.

El contexto es favorable para trabajar y/o potenciar medidas inclusivas más sostenidas en la UNSCH. El marco de implementación de *Beca 18*⁴⁴ puede aprovecharse estratégicamente para ampliar servicios más integrales a favor de los estudiantes de bajos recursos económicos y de procedencia rural o urbano-popular que lo requiere; como los servicios de tutoría y asesoría permanente, programas de atención psicosocial, teniendo en cuenta que estos estudiantes proceden de zonas de post conflicto severamente afectadas por la violencia; finalmente, se puede realizar gestiones para ampliar y mejorar los servicios de comedor y residencia universitaria.

También se hace necesario trabajar por el reconocimiento positivo de la diversidad sociocultural a nivel de la institución; para diseñar estrategias académicas que mejoren la formación profesional, estrategias que reconozcan la situación diversa o diferenciada con la que llegan los estudiantes a la universidad; estrategias que busquen mecanismos de complementación o reforzamiento de quienes más lo necesitan, sin dejar toda la responsabilidad de superar esas dificultades únicamente a los estudiantes.

13. Finalmente, este trabajo es un esfuerzo inicial por develar aspectos referidos a los problemas de exclusión social y cultural, que están vigentes en la universidad como prácticas cotidianas entre los miembros de la comunidad universitaria y en todos los espacios de interacción, que requieren ser conocidos para ser abordados de manera adecuada. Es un aporte modesto que no solo trae la voz de los estudiantes a quienes se les ha dado la oportunidad de hablar de los problemas y dificultades que tienen en la universidad, de sus aspiraciones y aportes para buscar soluciones; sino recoge opiniones de algunos docentes y trabajadores no docentes, buscando la rigurosidad y objetividad en el análisis de la información.

El trabajo constituye un material que presenta las percepciones de los estudiantes sobre la universidad, la comunidad universitaria y las relaciones humanas que se practican al interior; ellos expresan su malestar, alegrías y cuestionamiento al rol de

⁴⁴**Beca 18.** Es un Programa Social del Estado creado con D.S. N° 017-2011-ED, en el marco de las políticas inclusivas que viene implementando el gobierno actual; dirigido a los jóvenes más pobres del país y con alto rendimiento académico demostrado durante sus estudios secundarios, que brinda oportunidades de desarrollo a través del acceso a becas de estudio superior técnica y/o profesional en reconocidas universidades e institutos del país.

los docentes y trabadores de la UNSCH. Sus percepciones no pretenden ser una verdad absoluta, pero nos dan elementos para reflexionar de manera crítica y evaluar nuestras actitudes como miembros de la universidad; a cerca de cuánto conocemos sobre la problemática estudiantil, si hemos intentado indagar las razones del bajo desempeño de algunos estudiantes, si hemos sabido distinguir la diversidad en las situaciones que presentan. Que si bien no somos exclusores directos o compulsivos, ¿qué papel hemos jugado frente a estos problemas? y ¿qué nos toca hacer en el futuro?

Como docente, considero necesario deconstruir viejos paradigmas y prejuicios para buscar nuevas maneras de cultivar la docencia, tomando en cuenta la diversidad como aspecto positivo para el desarrollo; donde el estudiante sea un sujeto activo en la producción del conocimiento, desde la diversidad de su realidad. De esta manera, todos los miembros de la comunidad universitaria debemos desarrollar esfuerzos para buscar, desde la institución, formas de abordar la exclusión social y cultural, y contribuir a la construcción de una universidad saludable y democrática.

Considero también que los procesos de autoevaluación que se vienen impulsando en la universidad no solo con fines de acreditación, sino fundamentalmente una condición necesaria para la mejora continua de la calidad educativa; que, por cierto, debe ser tanto desde el punto de vista ético y émico. Es decir, que no solo considere las necesidades de la institución universitaria, sino las necesidades y demandas de la sociedad; debe constituirse en una herramienta fundamental, en un imperativo para que la UNSCH vea con objetividad sus avances y dificultades y asuma con firmeza el compromiso de mejora, se reconcilie con la diversidad de la región y del país en sus múltiples aspectos y se promueva el proceso de interculturalización como proyecto educativo superior; tanto para cumplir la idea rectora de la universalización, de constituirse en el espacio principal y privilegiado de unión e integración de pueblos y naciones, así como para alcanzar mayor equidad y justicia social; es decir, mayor democratización de la universidad.

Creo que la universidad tiene un gran potencial para recobrar el prestigio, estar a la altura de cualquier universidad de la capital, y convertirse en la institución directriz del desarrollo de la región. Para lograrlo, debe promover la investigación y proyección a la comunidad, en el marco de la responsabilidad social universitaria y formar profesionales con competencias interculturales. Es el momento de dejar atrás viejos rencores y hacer de las discrepancias un motor de desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANSIÓN, Juan
1989 La escuela en la comunidad campesina. Lima: FAO-COTESU- Ministerio de Agricultura
- 2008 La educación superior e interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares. En: Nuestras universidades y la educación intercultural. Chile: Universidad de Chile.
- ANSIÓN, Juan y TUBINO, Fidel
2007 Educar en ciudadanía intercultural. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- ANSIÓN, Juan; NAJARRO, Margareth y ROJAS, Claudio (coordinadores)
2011 Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en el Perú. 1a. ed. Lima: Programa Hatun Ñan; RIDEI-PUCP.
- ARDITO V., Wilfredo
2008 Manual para enfrentar la discriminación en la administración pública. Lima-Perú: APRODEH.
- AYLLON, María T. y otros
2010 Diversidad cultural: ciudadanía, política y derecho. Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/736/Marginacion%20social%20cultural%20economica.htm>
- BEJAR, Héctor
2007 Justicia social política social. 3a. ed. Lima: CEEDEP.
- 2009 Políticas sociales y desarrollo. Lima: Maestría en Gerencia Social; PUCP.
- BELLO, Álvaro y RANGEL, Marta
2000 Etnicidad, raza y exclusión social en América Latina y el Caribe. CEPAL.

- BENAVIDES, Martín y MENA, Magrith
2010 Informe de progreso educativo. Perú.
- BERRY, John W
2006 Contexts of aculturation. En: The Cambridge Handbook of acculturation psychology. Cambridge University.
- BIALAKOWSKY, Alberto L. y otros
2004 Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en núcleos urbanos segregados. En: MOTA DÍAZ, Laura (Coord.). Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas. México: Cigoma S.A.
- BREINBAUER, Cecilia y MADDALENO, Matilde
2008 Jóvenes, opciones y cambios. Publicación científica y técnica N° 594. Washington, D.C.: NORAD-ASDI-OPS.
- BURGA, Manuel
2007 A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005. Santiago de Chile: Fundación Equitas; Foro 2.
- BRUCE, Jorge
2007 Nos habíamos choleado tanto. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de San Martín de Porres.
- CALLIRGOS, Juan C.
1993 El racismo peruano. En: El racismo: la cuestión de uno y de otro. DESCO. Lima: <http://www.cholonautas.edu.pe/>
Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales
- CAMPOS, Jaime
1971 El Concepto de marginalidad social en América Latina.
http://www.iadb.org/intal/intalcdi/Revista_Integracion/documentos/e_REVINTE_G_008_1971_Estudios_03.pdf
- CASTEL, Robert
1997 La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado. Buenos Aires.

CASTRO G., Santiago

2007 Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Ensayos académicos. El observatorio de la universidad colombiana. www.universidad.edu.co

CEJA M., Concepción

2004 La política social mexicana de cara a la pobreza.

CIUDADANOS AL DÍA

2011 Boletín CAD N° 66. Presupuesto universidades públicas.
http://www.ciudadanosaldia.org/boletines/repositorio/b66/Boletin_66_Universidades_Sep 2009.pdf

COMISREDH

2003 Sobre el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Separata Lima-Perú.

CVR

2003 Informe final. Lima-Perú: Tomo III; Cap.3.

CHIRAPAQ, Centro de Culturas Indígenas del Perú

2007 Construyendo un continente inclusivo. Memoria del proceso contra el racismo y la discriminación. Serie Indígenas en acción; N° 2. Lima-Perú: Tarcila Rivera, Editora.

CONSORCIO DE INVESTIGACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL (CIES)

2012 Desafíos de la inclusión social. Resumen del evento público realizado en el XXII Seminario Anual CIES 2011. Revista Economía y Sociedad.
<http://cies.org.pe/files/documents/EyS/79/01-DESAFIOS.pdf>

CRAS

2003 Informe sobre los indicadores de género de exclusión social. Marco italiano. *Reporton social exclusiongenderindicators*. CRAS 4/03.
<http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-mujer/CRAS%20informe%20sobre%20los%20indicadores.pdf>

DEGREGORI, Carlos y SANDOVAL, Pablo

2009 Antropología y antropólogos en el Perú. La comunidad académica de Ciencias Sociales bajo la modernización neoliberal. Lima-Perú: Coedición CLACSO – IEP.

DEGREGORI, Carlos

1990 Ayacucho 1969-1979. El Surgimiento de Sendero Luminoso. Lima-Perú: Serie Ideología y política. Instituto de Estudios Peruanos.

DE LA CRUZ, Pablo

2007 La discriminación y la identidad del ser humano. En: Construyendo un continente nuevo inclusivo. CHIRAPAQ.

DE LA CADENA, Marisol

1996 Las mujeres son más indias.
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/de%20la%20cadena1.pdf>

2004 Indígenas, mestizos. Raza y cultura en el Cusco. 1a. ed. Lima-Perú: IEP.

DE LA PIEDRA, María T.

2011 Literacidad híbrida y bilingüismo en la comunidad de Texas. En: FRISANCHO, Susana y otras. Aprendizaje cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria. 1a. ed. Lima-Perú: Fondo Editorial PUCP.

DEPAZ, Zenón

2010 Elementos para el diagnóstico de la universidad peruana. En: La universidad en el Perú: Historia presente y futuro. Huacho-Perú.

DESCO

2011 *Que Hacer*. N° 182. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

DE SOUSA S., Boaventura

2006 La universidad del siglo XXI. Lima-Perú: Fondo Editorial de la facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

DIETZ, Gunther

2011 Inclusión social en la educación superior. En: Educación superior y formación de profesionistas indígenas. Diálogo de experiencias. Revista aquí estamos N° 14. México.

DIETZ, Gunther y otros

2010 Exclusión educativa. En: Pluriculturalidad y educación. Foro Internacional sobre Interculturalidad. Tomo III. Guanajuato, México. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales.
<http://www.eumed.net/libros/2010d/801/Exclusion%20educativa.htm>

DU BOIS, Fritz

- 2006 Un balance social de las políticas sociales. Programas sociales, salud y educación en el Perú. Lima-Perú: Instituto Peruano de Economía Social de Mercado (IPESM) – Konrad Adenauer. Stiftung.

ETXEBARRÍA, Xavier

- 2003 La ciudadanía de la interculturalidad. En: Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas.

FIGUEROA, Adolfo; ALTAMIRANO, Teófilo y SULMONT, Denis

- 1996 Exclusión social y desigualdad en el Perú. Lima-Perú: Instituto internacional de Estudios Laborales (IIEL). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

FLORES G., Alberto

- 1988 Buscando un Inca. Lima: Horizonte.

GAMARRA, Jeffrey

- 2007 Línea de base /Diagnóstico del Proyecto Acción Afirmativa en la UNSCH, Estudiantes 2006. Ayacucho: Proyecto Hatun Ñan. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- 2010 Generación, memoria y exclusión. La construcción de representaciones sobre los estudiantes de la Universidad de Huamanga (Ayacucho): 1959 – 2006. Ayacucho: Proyecto Hatun Ñan, Vicerrectorado Académico. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

GARCÍA O, Romy

- 2005 Ciudadanía y acceso a recursos productivos, económicos y sociales para mujeres rurales. Escuela de formación de lideresas locales y regionales. Lima: CMP. Flora Tristán.

GIUGALE, M; M, FRETES-CIBILIS, V. y NEUMAN, J.

- 2006 PERÚ. La oportunidad de un país diferente, próspero, equitativo y gobernable. 1a. ed. Lima-Perú: Banco Mundial.

GOOD, Byron

- 2003 El cuerpo, la experiencia de la enfermedad y el mundo vital: una exposición fenomenológica del dolor crónico. En: Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica. Barcelona-España: Ediciones Bellaterra.

HERAS M., Helena

- 2009 Exclusión social en la educación superior chilena: Programas y políticas para la inclusión. Santiago-Chile: *USACH*
http://propedeutico.usach.cl/Documentos_files/documentoTesis.pdf

HERVIA R, Ricardo e HIRMAS R., Carolina

- 2005 La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago-Chile: UNESCO, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

HIRMAS, Carolina y otros

- 2005 Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago-Chile: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO.

HUAYHUA, Margarita

- 2006 Discriminación y exclusión: políticas públicas de salud y poblaciones indígenas. Documento de trabajo 147. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

HUBER, Ludwig

- 2002 Ludwig. Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudios de caso en los Andes. Lima-Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

- 2007 Censo Nacional IX de Población y VI de Vivienda. Perfil socio-demográfico del Perú. INEI- UNFPA- PNUD. Lima.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES

- 2011 Segundo Censo Nacional Universitario 2010. Principales resultados. Lima: Dirección Nacional de Censos y Encuestas.

INSTITUTO NACIONAL DE MUJERES DE MÉXICO

- El impacto de los estereotipos y los roles de género en México.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf

KALUF, Cecilia

- 2005 Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Santiago-Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. IREAL/UNESCO.

LAHIRE, Bernard

- 2004 El hombre plural: los resortes de la acción. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

LI SUAREZ, Dina

- 2009 Ayacucho: Análisis de situación en población. UNFPA. UNFPA CAIROP/15 – CIES – Gobierno Regional de Ayacucho. Lima.

LLORENS, José

- 2011 Inclusión cultural: desafíos de la inclusión social con orientación intercultural". En: *Revista Argumentos*, Edición N° 5. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. http://www.revistargumentos.org.pe/inclusion_social_con_orientacion_intercultural.html

LÓPEZ, Luís Enrique

- 2001 La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. UNESCO.

LÓPEZ R., Marga Y.

- 2008 Aspectos económicos de la universidad peruana. Resumen. <http://www.slideshare.net/margaysabel/aspectos-economicos-de-la-universidad-peruana>

LÓPEZ S., José Ignacio

- 2012 Universidad e interculturalidad. En: TUBINO y MANSILLA. Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina. Lima: RIDEI – PUCP.

LYNCH, Nicolás

- 2010 Universidad peruana: Consideraciones para una salida. En: Educación Superior. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional, Lima.

MANRIQUE, Nelson

- 2006 Democracia y nación. La promesa pendiente. En: PNUD. La Democracia en el Perú: Proceso histórico y agenda pendiente. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Lima.

- 2011 Los justos títulos de la guerra. De Ginés de Sepúlveda a los *ppkausas*. En: Rosas Lauro, Claudia. "Nosotros también somos peruanos". La Marginación en el Perú Siglos XVI a XXI. Colección Intertextos N° 6. Estudios Generales Letras Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 2011 Ponencia. I Foro de estudiantes. La Universidad y el reconocimiento positivo de la diversidad cultural. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MATO, Daniel
- 2008 Panorama regional. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En: Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. IESALC-UNESCO. Caracas-Venezuela. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>
- MERKLEN, Denis
- Marginalidad. Frente a las ideas de pobreza y exclusión. Serie Convivencias XVIII, N° 167. <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9804/convivencias.htm>
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS
- 2011 Proyecto de Presupuesto del Sector Educación 2011. http://www.mef.gob.pe/index.php?option=com_docman&task=doc_download&Itemid=0&gid=6373
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- 2006 La Universidad en el Perú. Razones para una Reforma Universitaria. Informe 2006. Serie Cuadernos de Reflexión y debate VII. Ministerio de Educación. Dirección de Coordinación Universitaria.
- MONTOYA R., Rodrigo
- 2007 Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana. Fundación Equitas, Foro 1. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091003.pdf>
- MUJICA, Rosa María
- 2005 Diferentes pero iguales. Educando contra el racismo y la discriminación. Lima: Instituto Peruano de Educación y Derechos Humanos.

MUÑOZ C., Fanni

2006 ¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación de género en la educación. En: la Construcción de Género en las políticas Públicas. Lima-Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

NASH, Mery y MARRE, Diana

2001 Multiculturalismos y género. Perspectivas interdisciplinarias. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IIBEROAMERICANOS

2010 Educación superior en el Perú. Educación N° 2. Portafolio OEI-Lima. Educación N° 2. Lima: HOZLO SRL.

OLIART, Patricia

2011 Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. Lima-Perú: Instituto de Estudios Peruanos-Tarea.

ORÉ A., Gaby

2011 Discriminación múltiple, intersectorialidad e igualdad multidimensional en el marco de los derechos humanos. CLADEM

PEÑAFLORES, Giovana y JARA, Lupe

2009 Representaciones populares en torno a la discriminación. Estudio cualitativo de Imasen. Lima-Perú: Centro de Estudios y Publicaciones-Instituto Bartolomé de Las Casas.

PÉREZ, Karlos y EIZAGIRRE, Marlen

1996 Exclusión social. Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

PICK, Susan y RUESGA, Carolina

2000 Agencia y desarrollo humano: Una perspectiva empírica. UNAM – IMIFAP
<http://academic.research.microsoft.com/Publication/6537420>

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO-PNUD

2009 Necesidad y capacidad de agencia de los jóvenes de Asunción, Paraguay.
www.procasur.org/talentosjovenesrurales/index.php?...necesidad-y-capacidad-de-agencia.

PRADA, Fernando y LÓPEZ, Luís E.

2012 Educación superior y descentramiento epistemológico. En: TUBINO y MANSILLA. Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina. Lima: RIDEI – PUCP.

QUIJANO, Aníbal

1979 Imperialismo y marginalidad en América Latina. Primer curso de análisis socioeconómico sobre la realidad nacional PUCP. Lima: Fundación Friedrich Ebert. Nov.1979 – Enero 1980.

RAYA DIÉZ, Esther

2006 La exclusión educativa en procesos de desigualdad social. En: La educación en el siglo XXI. La educación en un cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la Educación. España: Universidad de la Rioja.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376276>

REYNAGA, Gumercinda

2008 Respuesta de las mujeres ayacuchanas frente a los problemas de la violencia política. [Tesis Maestría en Gerencia Social]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

2007–2010 Boletines informativos Hatun Ñan. UNSCH. (Diferentes números)

2009 Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú. En: Diversidad cultural y políticas inclusivas en el Perú. Revista ISEES N° 5. Santiago-Chile.

2011 Formas y expresiones de la discriminación de género en la UNSCH. Ayacucho: Instituto de Investigaciones UNSCH.

RUIZ, Juan

2006 Convivencia y calidad de la educación. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

SAMBORN, Cynthia

2012 La discriminación en el Perú. Balance y desafíos. Lima: Universidad del Pacífico.

SCHMELKES, Sylvia

2008 Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En: SILVA ÁGUILA; Manuel. (Compilador) Nuestras universidades y la educación intercultural. Memoria del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Santiago: Universidad de Chile.

SEGATO, Rita

2007 Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales.
En: Educar en ciudadanía intercultural. Perú: Fondo Editorial PUCP.

SERVINDI

2005 Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación.
Lima.

SILVA AGUILA, Manuel (Compilador)

2008 Nuestras universidades y la educación intercultural. Santiago de Chile:
Universidad de Chile. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de
Educación Intercultural.

SYLVERMAN, Ariel

2008 La educación Intercultural como ejercicio de los derechos humanos. 1a. ed.
Perú: APRODEH- CUSO- Proyecto Arguedas.

TENTI FANFANI, Emilio

2007 Dimensiones de la s de la exclusión educativa y las políticas de inclusión.
Resumen texto: "La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la
educación". Buenos Aires: Siglo XXI.

THEIDON, Kimberly

2004 Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de reconciliación en el
Perú. 1a. ed. Lima: IEP Ediciones.

THORN, Kristian

2006 Educación superior. En: Giugale, Marcelo y otros. Perú, la oportunidad de un
país diferente: próspero, equitativo y gobernable. Lima-Perú: Banco Mundial.

TUBINO, Fidel y MANSILLA, Katherine

2012 Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina. 1a. ed. Lima:
Red Internacional de Estudios Culturales – Pontificia Universidad Católica del
Perú.

UCELLI, Francesca

2006 Temas y dilemas de la exclusión en la educación superior. En: Caminos para la
inclusión en la educación superior en el Perú. Perú: Fundación Equitas –
Organización de los Estados Iberoamericanos. IEP.

UNSCH

- 1977 Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. 1677–1977. Libro Jubilar en homenaje al tricentenario de su fundación.
- 2008 Boletín estadístico 2007–2008. Oficina de Planificación y Presupuesto. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho.
- 2010 Boletín Estadístico 2009–2010. Oficina de Planificación y Presupuesto. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho.

VÁSQUEZ, Enrique; CHUMPITAZ, Annie; JARA, César

- 2009 Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i) resueltas y tareas pendientes. 1a. ed. Lima: CARE, Educa, Savethe Children, Unicef Ediciones Tarea.

VELASCO Y., David

- 2007 En: Bourdieu y los universitarios. 2002.
<http://davidvelasco.files.wordpress.com/2007/11/bourdieu-y-los-universitarios.pdf>

VEGA-CENTENO, Imelda

- 2007 Interculturalidad y pluriculturalidad: Dos caras de una identidad en construcción. Fundación Equitas, Foro 2.

VERGARA F., Abilio

- 2010 Dentro de los túneles de sentido. Violencia, imaginarios, organización social, rituales y lenguaje de las pandillas juveniles de Ayacucho, Perú. México D.F.: ENAH-INAH, Consejo para la Cultura y las Artes, PROMEP, Tiempo y Espacio.

VILAS, Carlos María

- 2007 Desigualdad social y procesos políticos: una perspectiva interdisciplinaria. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, nº 24,
http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Vilas_Desigualdad.pdf

VILLACORTA, Ana María

- 2010 Estudiantes de origen quechua en la universidad y sus estrategias de permanencia. El caso de estudiantes Hatun Ñan de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga –UNSCH. [Tesis para optar el Grado de Maestría en Antropología]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ZAVALA, Virginia y CÓRDOVA, Gavina

2010 Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. Lima:
Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

PRIMERA ENCUESTA NACIONAL DE LA JUVENTUD

2011 <http://www.juventud.gob.pe/ustedes/jovenesencifra.html>





ANEXO N° 1: CUADROS

CUADRO N° 1. Resumen de instrumentos aplicados

Instrumento	Previsto	Aplicado					
		Hatun Ñan			No Hatun Ñan		TOTAL
		Varón	Mujer	Mixto	Varón	Mujer	
Entrevistas	26						31
Estudiantes	20	11	5		5	2	23
Egresados	2	-	-		1	1	2
Docentes	2	1	1		-	1	3
Empleados	2	-	-	-	1	1	2
Autoridades							1
Grupos focales	4	-	1	2	1		4
Sociodrama /d.g.	1	-	-	1	-	-	1

Fuente: Elaboración propia. Instrumentos aplicados entre abril y mayo de 2011

CUADRO N° 2. Alumnos matriculados en la UNSCH por semestre académico**Período 2007 a 2011**

Semestre académico	Número de alumnos matriculados
2007-I	9788
2007-II	8842
2008-I	9279
2008-II	8768
2009-I	9406
2009-II	9137
2010-I	9770
2010-II	9379
2011-I	9500
PROMEDIO	9319

Fuente: Boletines estadísticos UNSCH, 2007 al 2011

CUADRO N° 3. Relación de vacantes, postulantes, ingresantes y vacantes no cubiertas. Admisión 2007-2011

Años	Vacantes	Postulantes	Ingresantes	Vacantes no cubiertas	
				N°	%
2007-I	1324	3828	835	488	36,8
2007-II	1833	5581	1103	730	39,8
2008-I	877	3750	608	269	30,6
2008-II	1737	4900	1102	635	36,5
2009-I	1126	3606	715	411	36,5
2009-II	1417	5091	915	502	35,4
2010-I	1202	3584	741	461	38,3
2010-II	1589	5309	982	607	38,2
2011-I	1318	4881	1062	256	19,4
2011-II	1644	6096	1350	294	17,9

Fuente: Boletines estadísticos de la UNSCH 2007 al 2011

CUADRO Nº 4. Composición de la comunidad universitaria según género**2007-2010**

MIEMBROS POR GÉNERO	2007		2008		2009		2010	
	I	II	I	II	I	II	I	II
POSTULANTES	3828	5581	3750	4900	3606	5091	3564	5309
Mujer	1727	2515	1712	2233	1679	2329	1647	2477
%	45,1	45,1	45,7	45,6	46,6	45,8	46,2	46,7
Varón	2101	3066	2038	2667	1927	2762	1917	2832
%	54,9	54,9	54,4	54,4	53,4	54,3	53,8	53,3
INGRESANTES	836	1103	608	1102	715	951	741	982
Mujer	341	363	215	423	315	409	313	388
%	40,8	32,9	35,4	38,4	44,1	43,0	42,4	39,5
Varón	495	740	393	679	400	542	428	594
%	59,2	67,1	64,6	61,6	55,9	57,0	57,0	60,5
MATRICULADOS	9788	8842	9279	8768	9406	9137	9770	9379
Mujer	3858	3609	3653	3512	3774	3671	3950	3789
%	39,4	40,8	39,4	40,1	40,1	40,2	40,4	40,4
Varón	5930	5233	5626	5256	5632	5466	5820	5590
%	60,6	59,2	60,6	60,0	59,9	59,8	59,6	59,6
DOCENTES	567	584	587	599	594	597	587	599
Mujer	141	146	144	154	154	151	144	154
%	24,9	25,0	24,5	25,7	25,9	25,3	24,5	25,7
Varón	426	438	443	445	440	446	443	445
%	75,1	75,0	75,5	74,3	74,1	74,7	75,5	74,3
TRABAJADORES	388	403	407	406	396	399	383	397
Mujer	145	154	153	156	151	154	149	161
%	37,4	38,2	37,6	38,4	38,1	38,6	38,9	40,6
Varón	243	249	254	250	245	245	234	236
%	62,6	61,8	62,4	61,6	61,9	61,4	61,1	59,5

Fuente: Oficina de Desarrollo Institucional–UNSCH 2011

CUADRO N° 5. Diez primeros puestos de ingreso UNSCH

2011-I y 2011-II

ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	Sexo		Número de veces que postula		Lugar de procedencia			Colegio de procedencia		Tipo de colegio		Tipo de preparación universitaria	
	M	F	1º	2º a 5º	Hga. Urbana	Dpto. Ayacucho	Otras regiones	Hga. Urb.	Otros lugares	Púb.	Priv.	Acad.	Auto preparación
2011-I	160	100	59	201	114	103	43	154	106	224	36	205	55
%	61,5 %	38,5 %	22,8 %	77,3 %	43,8 %	39,6 %	16,6 %	59,2 %	40,8 %	86,2 %	13,8 %	78,8 %	21,2 %
2011-II	165	95	59	201	91	124	45	158	102	218	42	213	47
%	63,5 %	36,5 %	22,7 %	77,3 %	35,0 %	47,7 %	17,3 %	60,8 %	39,2 %	83,8 %	16,2 %	81,9 %	18,1 %

Fuente: Oficina de Desarrollo institucional-UNSCH 2011

CUADRO N° 6. Postulantes e ingresantes UNSCH. Según procedencia de colegios. 2011-I y 2011-II

PROCEDENCIA	2011-I				2011-II			
	Post.	%	Ingr.	%	Post.	%	Ingr.	%
TOTAL	4881		1062		6069		1350	
AYACUCHO	4233	86,7 %	917	86 %	5280	86 %	1167	86 %
(%post. que ingresan)			(21,6)				(22,1)	
Huamanga	2932	69,2 %	632	68 %	3600	68 %	791	68 %
Huanta	524	12,4 %	106	11,5 %	633	12 %	147	12,6 %
La Mar	267	6,3 %	59	6,4 %	416	8 %	91	7,8 %
Cangallo	188	4 %	40	4,4 %	238	4,5 %	53	4,5 %
Víctor Fajardo	164	3,9 %	37	4 %	204	3,9 %	41	3,5 %
Vilcashuamán	99	2,0 %	19	1,8 %	123	2,3 %	28	2 %
Huancasancos	85	2,0 %	23	2,5 %	104	2 %	21	1,8 %
Sucre	38	0,9 %	10	1,0 %	42	0,8 %	10	0,9 %
Lucanas	22	0,5 %	8	0,9 %	23	0,4 %	8	0,7 %
Parinacochas	11	0,3 %	2	0,2 %	16	0,3 %	4	0,3 %
Paucar del Sara Sara	2	0,04 %	0	0	4	0,07 %	1	0,08 %
Otras regiones	648	13,3 %	145	14 %	789	14 %	183	14 %
(% post. que ingresan)			(22,4)				(23,2)	

Fuente: Elaboración propia en base a datos de cartillas la Oficina de Planificación

**CUADRO N° 7. Número de estudiantes miembros de Hatun Ñan por género
(Período del 2007-I al 2011-I)**

Semestres académicos	Estudiantes admitidos	Mujeres	Varones
2007-I	169	64	105
2007-II	92	34	58
2008-I	188	75	113
2008-II	147	48	99
2009-I	238	114	124
2009-II	205	89	116
2010-I	151	67	84
2010-II	119	48	71
2011-I	183	79	104
Total	1492	618	874
Porcentaje	100 %	41 %	59 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos de HN

**CUADRO N° 8. Estudiantes ingresantes por modalidad de inclusión
(exonerados): víctimas de violencia y pueblos indígenas. 2009-2011**

Período de Admisión	LEY 27277				LEY 28592				PUEBLOS INDÍGENAS			
	VAC	POS	ING	VNC	VAC	POS	ING	VNC	VAC	POS	ING	VNC
2008 I-II	61		13	48	61		42	19	61		57	4
2009-I	31	6	3	28	31	44	12	19	38	163	40	-2
2009-II	30	5	3	27	32	51	16	16	35	214	30	5
2010-I	32	4	1	31	32	34	12	20	43	104	23	20
2010-II	31	13	2	29	33	41	13	20	40	218	32	8
2011-I	26	5	5	21	26	23	12	14	28	31	31	-3
2011-II	38	4	3	35	38	32	20	18	50	208	49	1

Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2008-2010, 2011

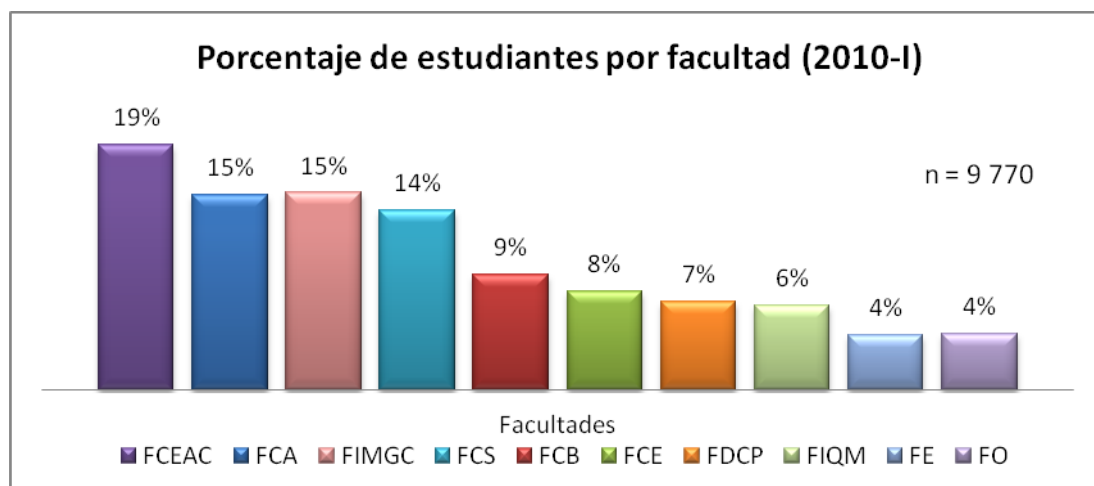
CUADRO N° 9. Referencia de autores de sílabos de asignaturas según escuelas y género-2011

EFP ASIGNATURA	AUTORES			SUB TOTAL	TOTAL
	VARÓN	MUJER	S/D - INST		
Antropología					
Curso 1	29	2	-	31	94
Curso 2	27	2	-	29	
Curso 3	10	24	-	34	
Educación					
Curso 1	12	1	-	13	61
Curso 2	19	7	-	26	
Curso 3	20	2	-	22	
Contabilidad					
Curso 1	6	1	13	20	40
Curso 2	5	-	3	8	
Curso 3	10	+	2	12	
Ing. Agro Ind.					
Curso 1	-	-	11	11	34
Curso 2	-	1	10	11	
Curso 3	8	-	4	12	
Ing. Química					
Curso 1	11	2	-	13	57
Curso 2	-	-	4	4	
Curso 3	14	1	25	40	
Ing. en Ind. Alim.					
Curso 1	1	-	8	9	27
Curso 2	2	-	8	10	
Curso 3	6	2	-	8	
TOTAL	180	45	88	313	313
%	57,51	14,38	28,12	100	

Fuente: Elaboración propia en base a una muestra de sílabos de asignaturas por escuelas de formación profesional, seleccionadas al azar. Año lectivo 2011

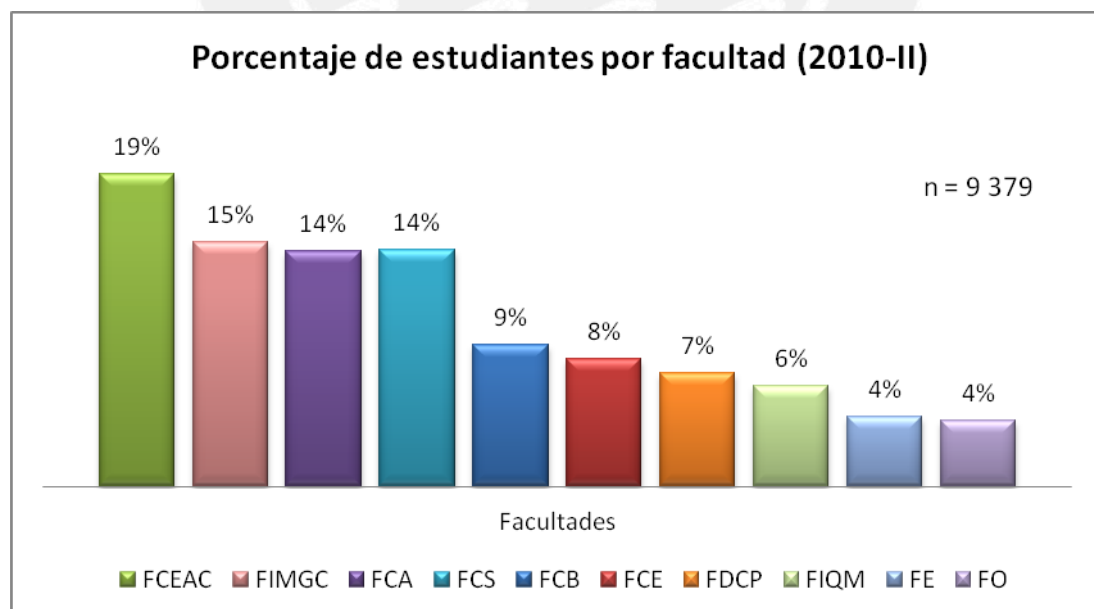
ANEXO N° 2: GRÁFICAS

GRÁFICA N° 1

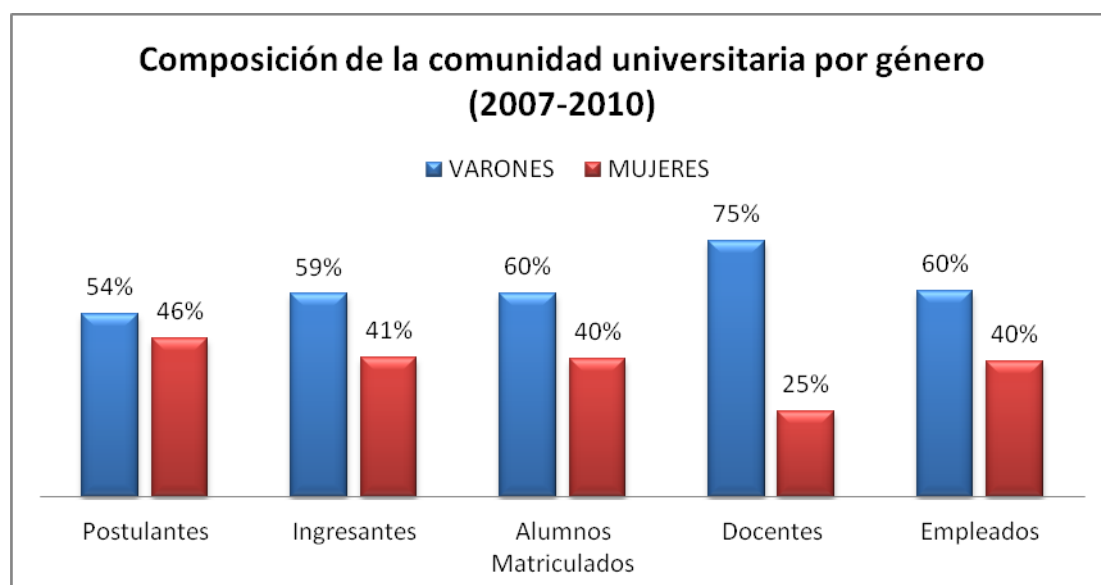


Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2007-2010

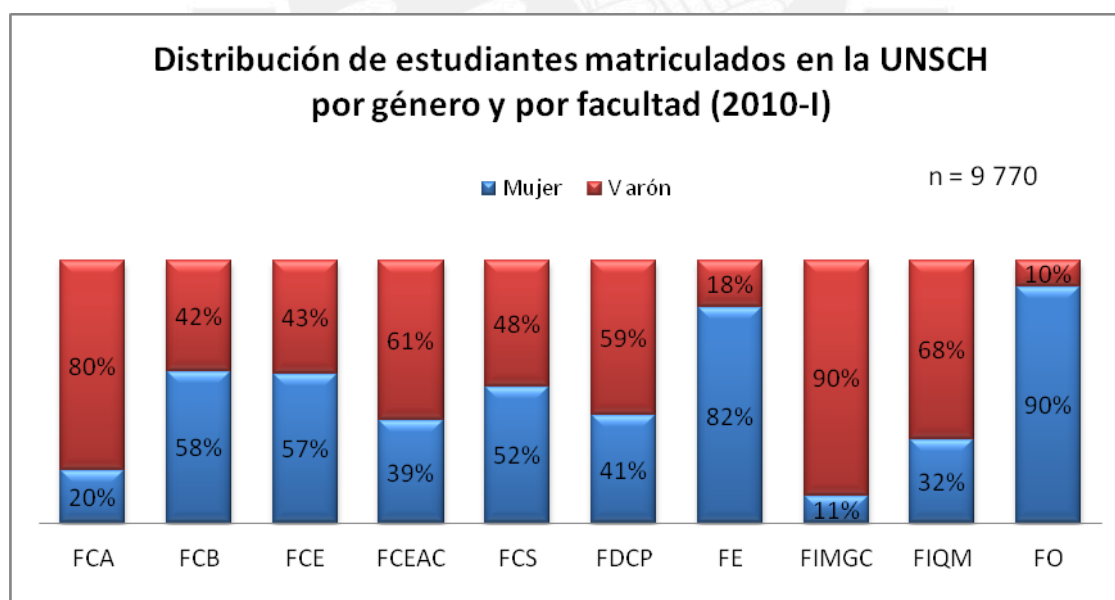
GRÁFICA N° 2



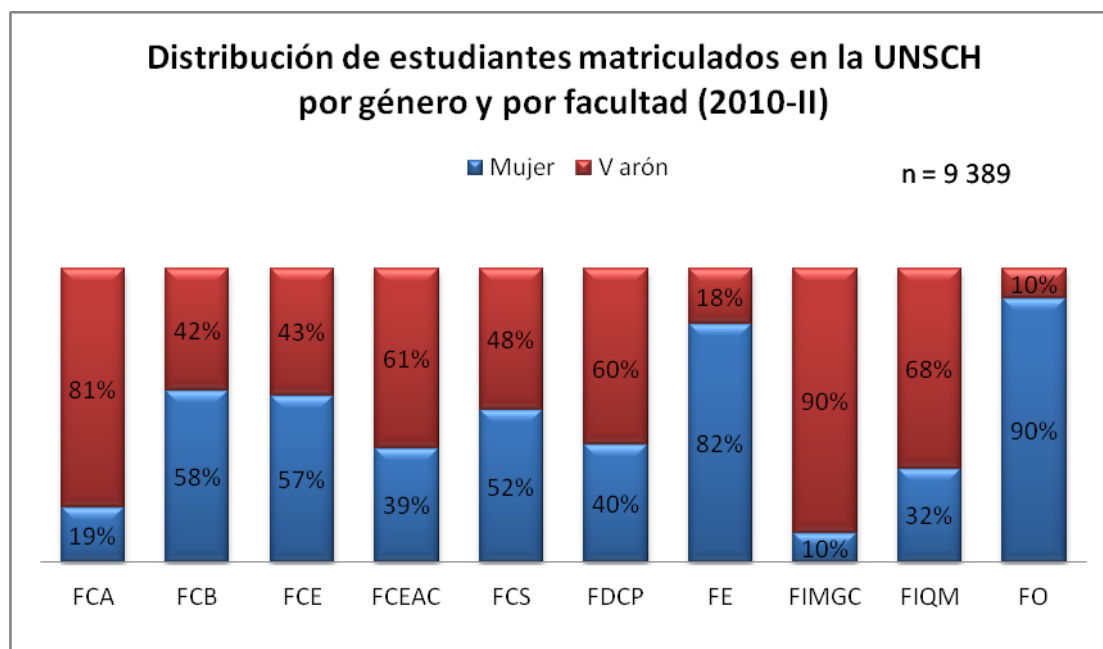
Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2007-2010

GRÁFICA N° 3

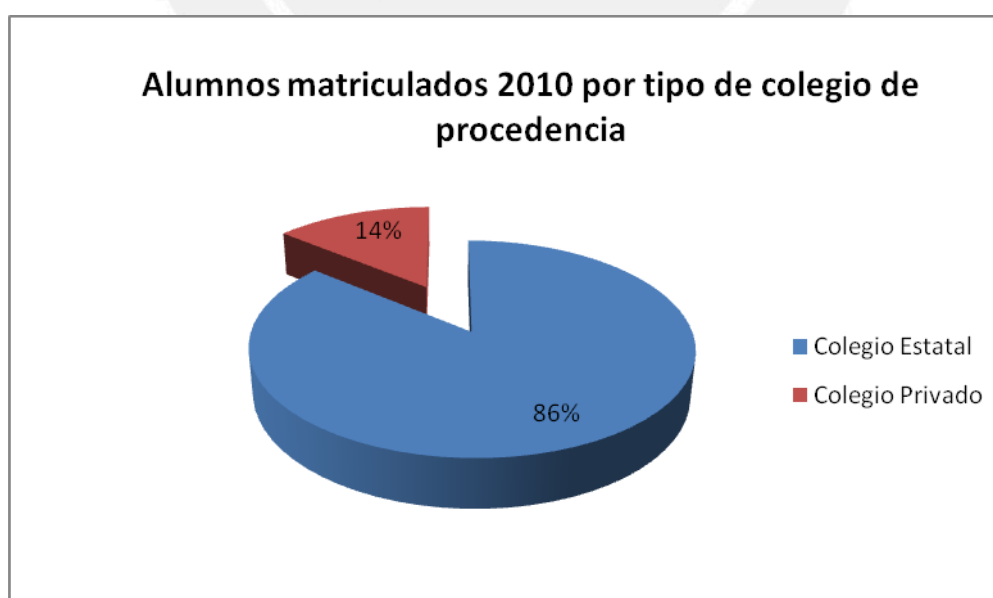
Fuente: Boletines estadísticos UNSCH.

GRÁFICA N° 4

Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2008-2010

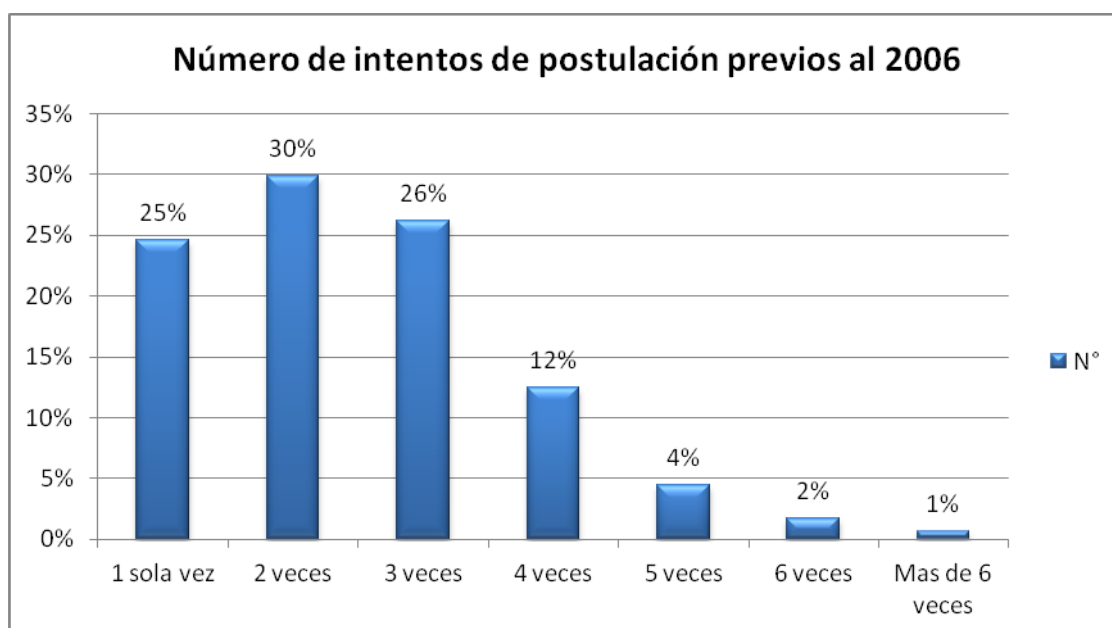
GRÁFICA N° 5

Fuente: Elaborado en base a datos del Boletín Estadístico UNSCH 2008-2010

GRÁFICA N° 6

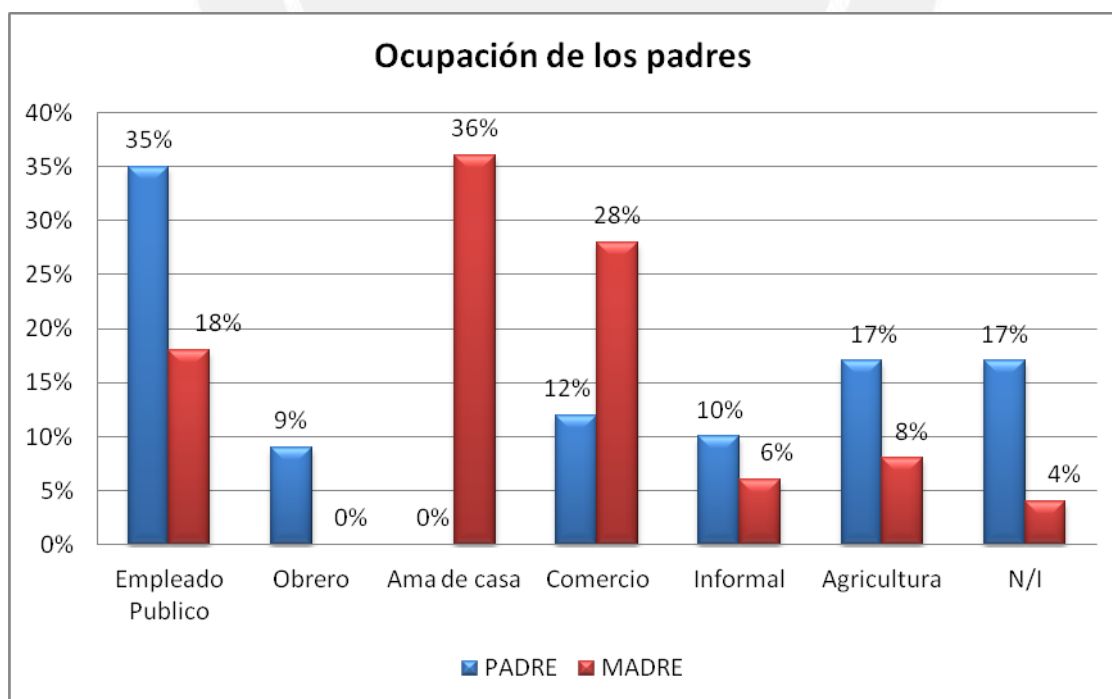
Fuente: Elaborado con datos boletines estadísticos de la UNSCH sobre ingresantes 2006-2010

GRÁFICA N° 7



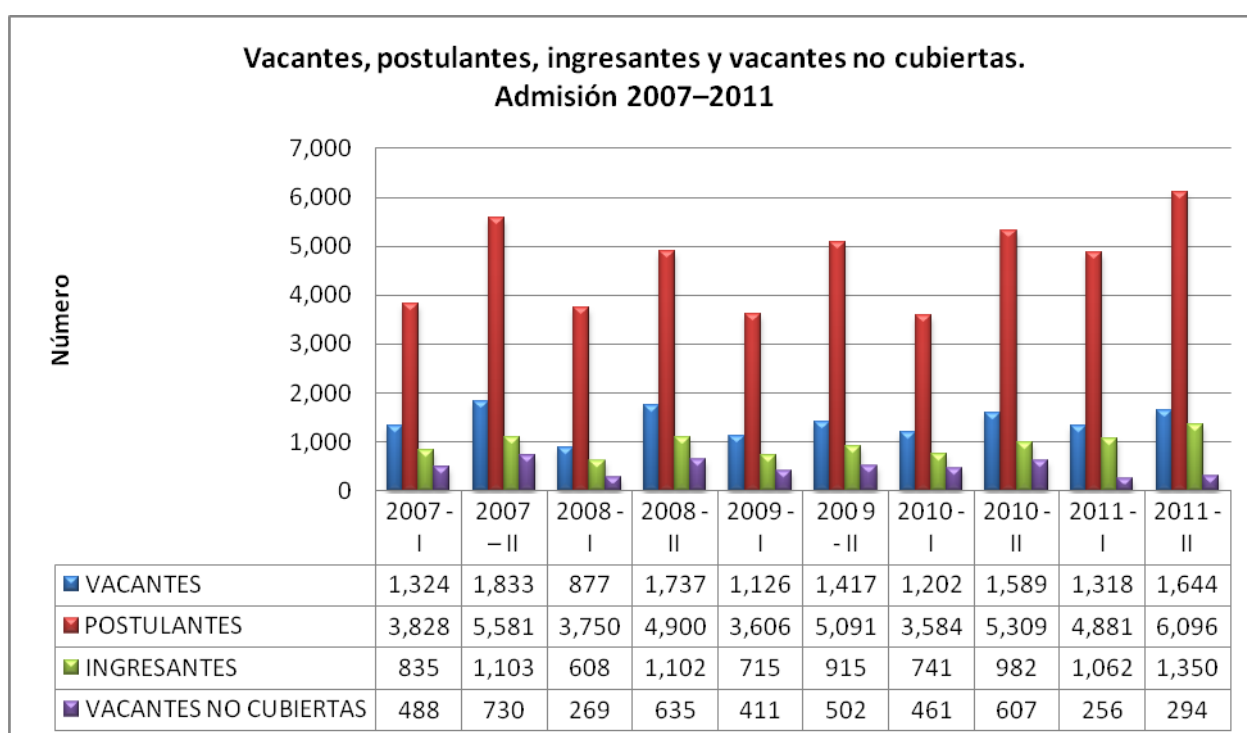
Fuente Diagnóstico / Línea de base Hatun Ñan 2007

GRÁFICA N° 8



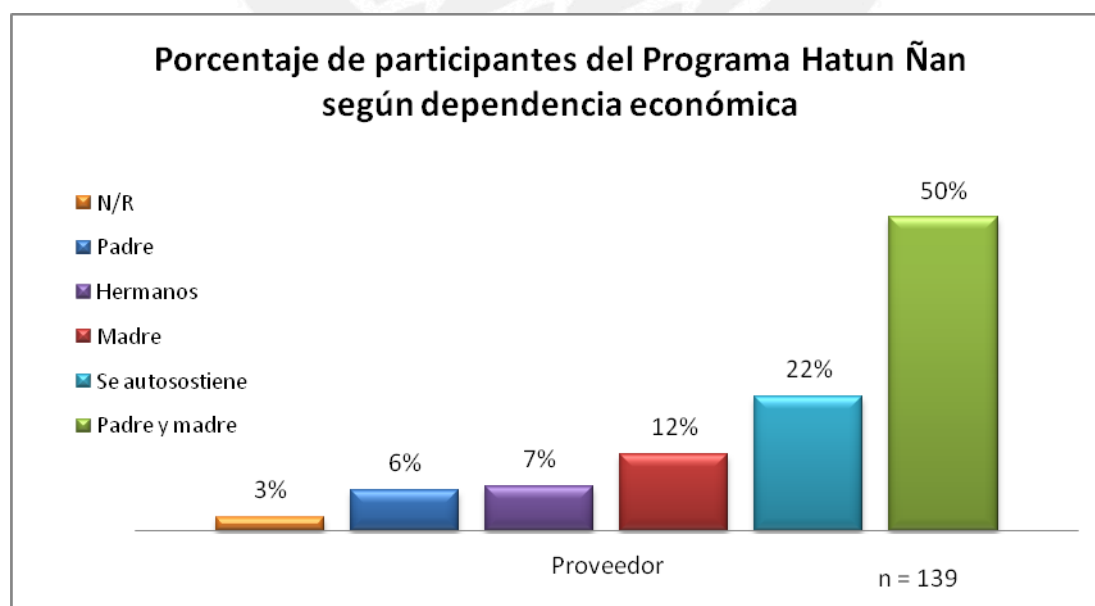
Fuente: Diagnóstico HÑ 2007

GRÁFICA N° 9



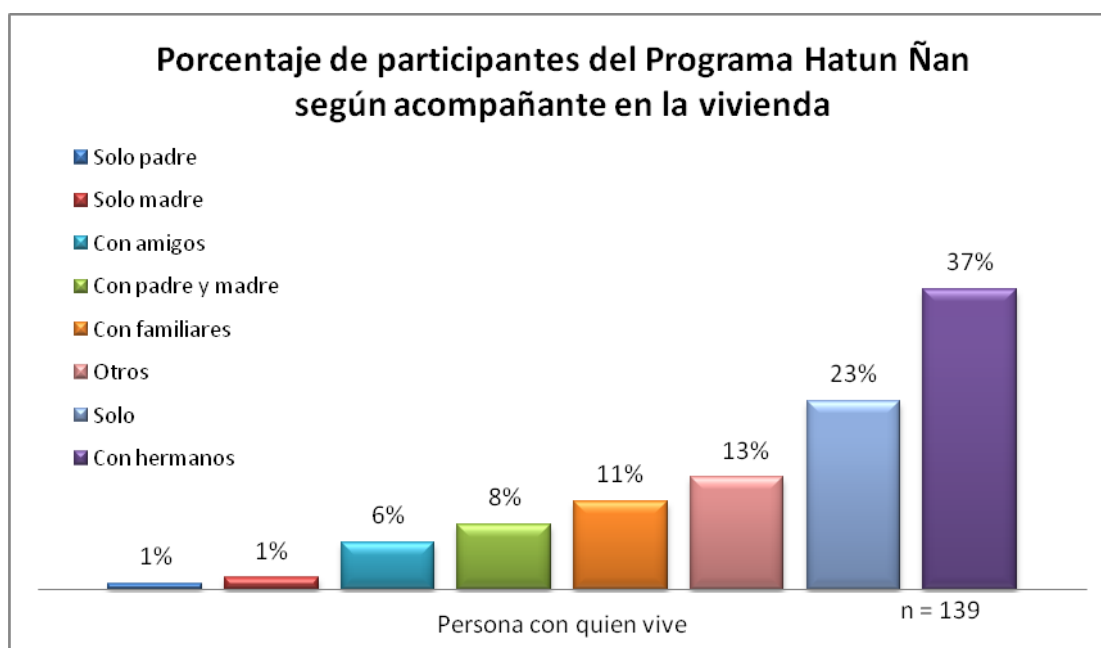
Fuente: Boletines estadísticos de la UNSCH

GRÁFICA N° 10



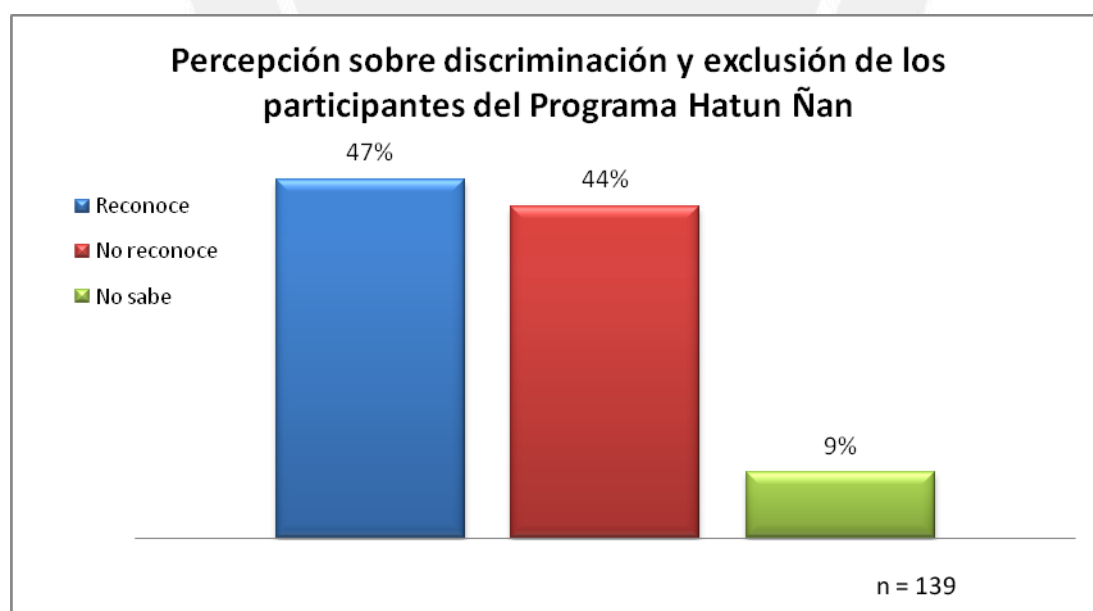
Fuente: Elaborado en base a datos de línea de base/diagnóstico de HÑ, 2007

GRÁFICA N° 11



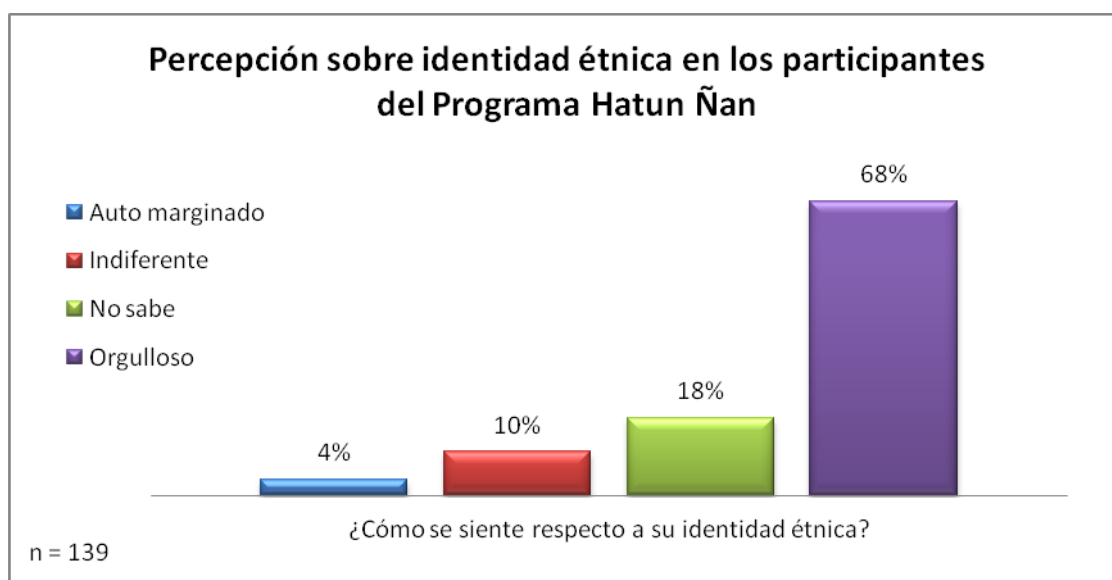
Fuente: Elaborado en base a datos de línea de base/diagnóstico de HÑ, 2007

GRÁFICA N° 12



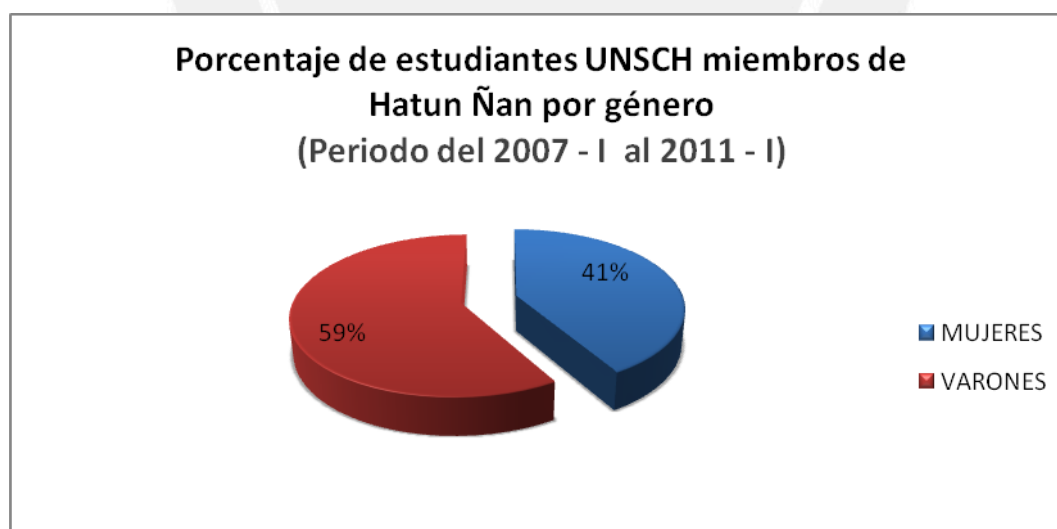
Fuente: Elaborado en base a datos de línea de base y diagnóstico de HÑ, 2007

GRÁFICA N° 13



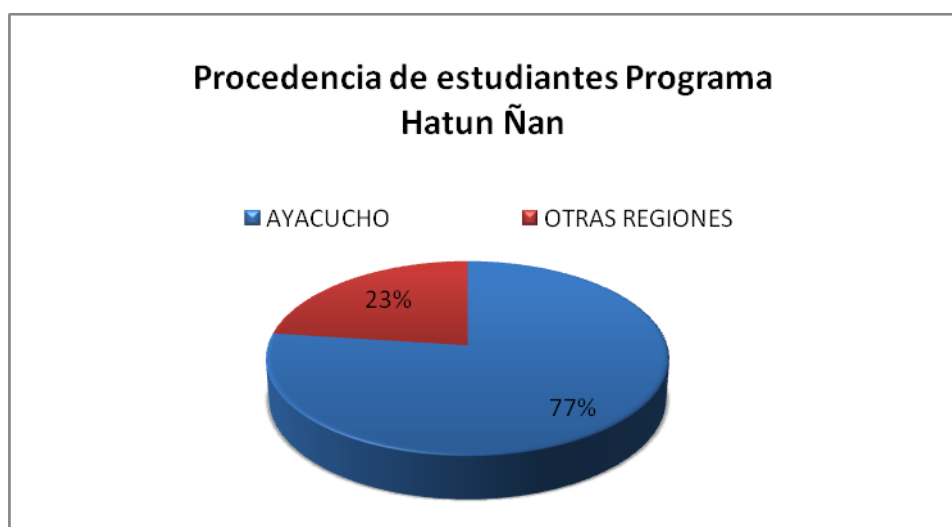
Fuente: Elaborado en base a datos de línea de base/diagnóstico de HÑ, 2007

GRÁFICA N° 14



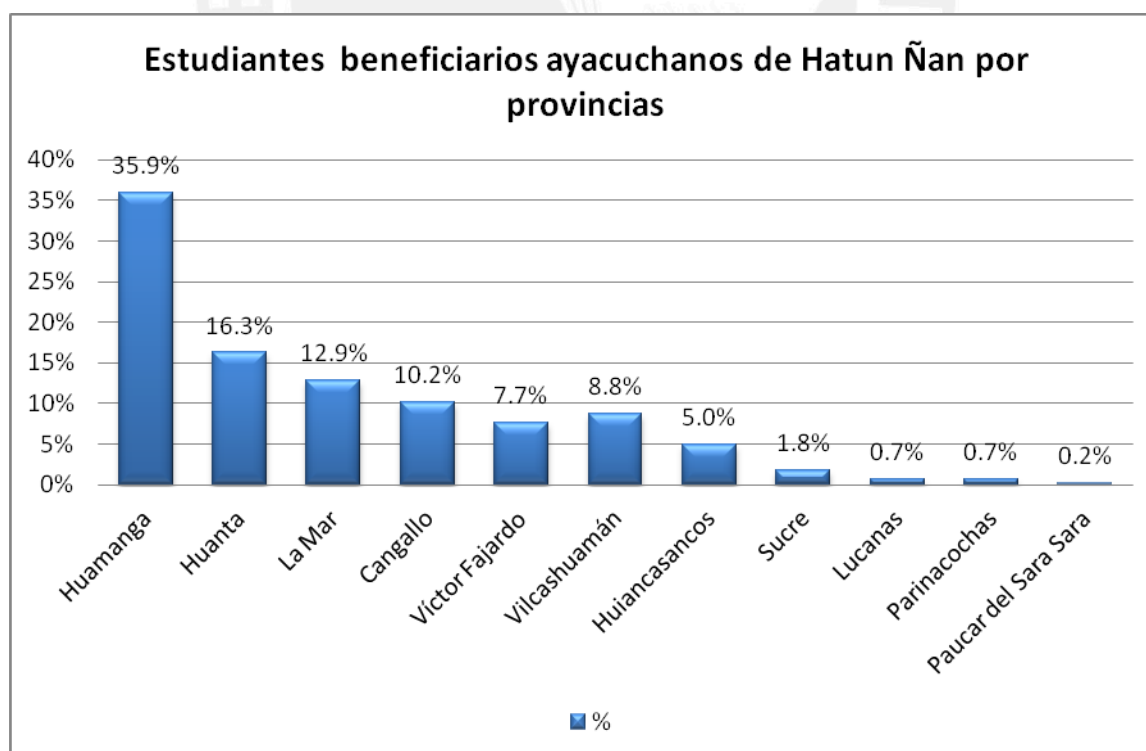
Fuente: Elaborado con información de la base de datos de HÑ-2011

GRÁFICA N° 15



Fuente: Elaborado con información de la base de datos de HÑ-2011

GRÁFICA N° 16



Fuente: Elaborado con información de la base de datos de HÑ-2011